



**Universidade do Minho**  
Instituto da Educação

**Vítor Manuel Ferreira da Silva Albuquerque**

**Um Percurso Profissional**

Mestrado em Ensino da Música

**Relatório de Atividade Profissional**

Trabalho realizado sob a orientação do  
Professor Doutor Ângelo Martingo

Braga, Outubro de 2013

## DECLARAÇÃO

**Nome:** Vítor Manuel Ferreira da Silva Albuquerque

**Endereço eletrónico:** vitor.f.albuquerque@gmail.com

**Telefone:** 914147467

**Número do Bilhete de Identidade:** 11102608

**Título do Relatório:** Um Percurso Profissional

**Supervisor:** Professor Doutor Ângelo Martingo

**Ano de conclusão:** 2013

**Designação do Mestrado:** Mestrado em Ensino da Música

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTE RELATÓRIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura:\_\_\_\_\_

"A música constitui uma revelação mais alta do que qualquer filosofia"

*L.V. Beethoven*

“A música é uma ciência que necessita possuir um estatuto definido. As suas regras devem ser extraídas de um princípio claro, inconcebível sem o auxílio da matemática. Apesar de toda a experiência que eu possa ter adquirido em música por associar-me a ela por tanto tempo, devo confessar que somente com o auxílio da matemática, as minhas ideias tornaram-se claras e a luz substituiu uma escuridão da qual eu não estava ciente"

*Rameau*

“A música, como arte é a mais esplêndida de todas; como profissão é detestável; de resto é justo que assim seja; a Terra não pode acolher o que pertence ao Céu"

*Charles Gounod*

Dedico este trabalho a todos aqueles que, ao longo do meu percurso profissional, confiaram nas minhas capacidades, me apoiaram e me incentivaram a buscar sempre e mais além.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos professores do mestrado em ensino da música da Universidade do Minho, em especial ao Prof. Nuno Arrais, à designer gráfica Mara Jácome, ao orientador Dr. Ângelo Martingo, à violoncelista Dominika Miecznikowska, à Cristiana Gonçalves, à violinista Marta Costa, à professora de história Maria da Soledade Valente pelo apoio, alento, sugestões, amizade, pela partilha de vitórias, e, sobretudo, pela muita paciência que tiveram em momentos de maior de dificuldade.



## RESUMO

O presente relatório tem como objetivo expor detalhadamente o percurso profissional desde 1996 até ao momento presente. Decorridos 17 anos, adquiri um vasto espectro de conclusões sobre o ensino da música e uma grande flexibilidade e capacidade de adaptação à realidade musical do presente e às constantes mudanças no sistema do ensino artístico vocacional que se verificaram em Portugal ao longo dos últimos 30 anos.

O percurso profissional foi iniciado em Instituições de Ensino Público tais como a Escola Básica do 2º e 3º ciclos de Amares e desenvolvido em escolas públicas e privadas tais como a Escola Básica do 2º e 3º ciclos de Celeirós, Escola Básica do 2º e 3º ciclos João Gonçalves Zarco, Escola Básica do 2º e 3º ciclo D. Domingos Jardo, Academia de Música de Santa Cecília, Escola de Dança do Conservatório Nacional, Conservatório de Música de Ourém, Academia de Música Eborense, Escola de Música Cláudio Santoro, Escola Básica do 1º ciclo de Freiriz, Carreiras de S. Miguel e Moure, Academia de Música de Viatodos, Conservatório de Música de Barcelos e Companhia da Música.

Nas várias instituições acima discriminadas foram detetadas várias lacunas no ensino do contrabaixo, nomeadamente a desadequação dos conteúdos programáticos que se encontram desfasados no tempo e em desacordo com a realidade pedagógica do ensino na atualidade. Neste âmbito, sugeriu-se a elaboração de um conteúdo programático mais flexível que não alterasse na sua essência as diretrizes do Ministério da Educação, que incluísse novo repertório desenvolvido especificamente para as várias faixas etárias dos alunos e se adaptasse à realidade e às exigências musicais do presente. A inclusão de métodos desenvolvidos especificamente para os alunos que iniciaram o seu estudo entre os 6 e os 10 anos de idade revelou-se altamente frutífera na medida em que os objetivos pedagógicos estavam claramente definidos e estruturados por níveis bem como uma grafia musical muito mais acessível e interessante do ponto de vista musical que permitiu uma perceção por parte do aluno muito mais imediata e eficaz.

**Palavras-chave:** *Musica*, Ensino Integrado, Ensino Articulado



## **ABSTRACT**

This report aims to set out in detail the career developed since 1996 until the present. After 17 years I have acquired a broad spectrum of conclusions in the way of teaching music and a great flexibility and hability to adapt the musical reality of the present and the constant changes in the system of artistic education that took place in Portugal over the last 30 years.

The career started in Institutions of Public Education such as the elementary school of the 2nd and 3rd grades of Braga and was developed in public and private schools such as the elementary school 2nd and 3rd grades of Celeirós, elementary school of 2nd and 3rd grades João Gonçalves Zarco in Algés, Elementary School of the 2nd and 3rd grades D. Domingos Jardo in Mira Sintra, Music Academy of Santa Cecilia in Lisbon, School of Dance of the National Conservatory in Lisbon, Conservatory of Music in Ourém, Music Academy of Évora, School of Music Cláudio Santoro in Brasil, Primary School of Freiriz, Carreiras de S. Miguel and Moure, Music Academy of Viatodos, Conservatory of Music in Barcelos and Companhia da Música in Braga.

In several institutions were detected several gaps in teaching the double bass, including the inadequacy of the syllabus that are offset in time and outdated with reality pedagogical education today. In this context, it was suggested the development of a more flexible curriculum that didn't changed in essence the guidelines of the Ministry of Education, which included new repertoire developed specifically for the various age groups of students and to adapt to the reality and demands of the musical present. The inclusion of methods developed specifically for students who started their study between 6 and 10 years of age proved to be very fruitful in the educational objectives and were clearly defined and structured by grades as well as a musical writing much more affordable and interesting from a musical standpoint that allowed a perception for the student and proved to be much more immediate and effective.

**Keywords:** Music, Artistic Education, Linked Education





## Índice

AGRADECIMENTOS .....	II
RESUMO.....	II
ABSTRACT .....	IV
ABREVIATURAS E SIGLAS .....	VI
INTRODUÇÃO.....	1

### **I PARTE** - Contexto e intervenção pedagógica ao percurso profissional.

CAPITULO 1 - Carreira profissional: ensino genérico.....	5
CAPITULO 2 - O ensino no primeiro ciclo.....	11
CAPITULO 3 - O trabalho nas faixas etárias infantis .....	15
CAPITULO 4 - A mudança para o ramo artístico vocacional.....	19
CAPITULO 5 - A escola de dança do Conservatório Nacional .....	23
CAPITULO 6 - A problemática do regime de ensino vocacional .....	25
CAPITULO 7 - A performance .....	29
CAPITULO 8 - A passagem pelo estrangeiro .....	33
SÍNTESE .....	36

### **II PARTE** - Reflexões, intervenção e avaliação da prática profissional.

CAPITULO 9 - O papel do contrabaixo no contexto musical português .....	37
CAPITULO 10 - O contrabaixo e os conteúdos programáticos .....	47
CAPITULO 11 - A motivação .....	55
CAPITULO 12 - As aulas.....	59
CAPITULO 13 - Sugestão de planos de aula .....	63
CAPITULO 14 - Considerações finais .....	69
NOTAS.....	71
BIBLIOGRAFIA.....	73



## **ABREVIATURAS E SIGLAS**

**AEC** – Atividades de Enriquecimento Curricular

**AMV** – Academia de Musica de Viatodos

**DREL** - Direção Regional de Educação de Lisboa

**DREN** – Direção Regional de Educação

**ESMAE/IPP** – Escola Superior de Música e das Artes do Espetáculo do Instituto Politécnico do Porto

**ESML** – Escola Superior de Música de Lisboa

**OCA** - Orquestra de Câmara do Amazonas

**POPH** – Programa Operacional Potencial Humano



## INTRODUÇÃO

Este relatório<sup>1</sup> tem como objetivo apresentar uma reflexão detalhando o percurso enquanto profissional do ensino, especificando problemáticas e casos específicos da experiência profissional relevantes e determinantes para a construção das metodologias de ensino que vieram a revelar-se as mais eficazes. A capacidade da memória humana é, de todos os pontos de vista, admirável. É ela que nos permite recordar e reviver acontecimentos, situações que inevitavelmente ficaram para trás no tempo. Graças à memória construímos uma história, adquirimos um sem número de experiências e melhoramos sempre aspetos de nós, em qualquer domínio, que sabemos que devem e têm de ser melhorados ou, porventura, conservados. Olhar para o passado profissional, refletir profundamente sobre ele, permite compreender o presente, desenvolver novas competências, realizar novas experiências com base nas anteriores e, sobretudo, não repetir eventuais erros e falhas cometidas devidas na sua maior parte a um elevado grau de inexperiência.

O maior desafio de um professor de música é conduzir no aluno o processo de apreensão musical, processo esse que incide sobre vários estádios de desenvolvimento do mesmo. Este desenvolvimento encontra-se condicionado pelas particularidades inerentes a cada criança, adolescente ou jovem, na medida em que cada um tem um tempo específico para o processo de cognição e desenvolvimento emocional. Como saber que obra musical é mais adequada para cada aluno? Como despertar no aluno a consciência necessária para a correta interpretação do texto musical? Como fazer o aluno interiorizar a estética de determinada obra e de determinado contexto?

Sem dúvida que estas questões foram as que mais complicações levantaram ao longo do meu percurso no ensino musical, que mais dificuldades trouxeram e que mais profunda reflexão exigiram. Não só porque cada aluno é um indivíduo único mas também porque no(s) modelo(s) de ensino vigente em Portugal é necessário adequar os conteúdos programáticos à especificidade de cada aluno sem desvirtuar aquilo a que a legislação em vigor obriga. A necessidade de cumprir conteúdos programáticos, muitas vezes desfasados da realidade da área de ensino do momento foram condicionantes profundas que contribuíram de forma determinante para o desenvolvimento do desempenho enquanto professor em dado momento da carreira docente. A par da formação contínua enquanto docente, é necessário não minimizar a necessidade sempre constante de realizar um trabalho no domínio da *performance* artística, como forma de atualizar

os conhecimentos técnicos e contactar de forma contínua com novo repertório. O trabalho enquanto docente foi desenvolvido em várias instituições de ensino genérico tais como: Escola Básica 2/3 de Amares, Escola Básica 2/3 de Celeirós, Escola Básica 2/3 João Gonçalves Zarco, Escola Básica 2/3 D. Domingos Jardo e Escolas do 1º ciclo em Carreiras de S. Miguel, Freiriz e Moure.

Relativamente ao ensino artístico vocacional, a profissão docente desenrolou-se em outras instituições: Academia de Música de Santa Cecília, Escola de Dança do Conservatório Nacional, Academia de Música Eborense, Conservatório de Música de Ourém, Escola de Música Cláudio Santoro, Academia de Música de Viatodos, Conservatório de Música de Barcelos e Fundação Bonfim-Companhia da Música.

No domínio da performance artística integrei orquestras e agrupamentos de câmara como: Orquestra Regional do Norte, Orquestra da Fundação Gulbenkian, Orquestra Filarmónica do Amazonas, Orquestra Filarmónica de Minas Gerais, Capela Real, Divino Sospiro, entre outras.

A passagem por instituições de ensino genérico apresentou algumas problemáticas na medida em que se verificou uma despreparação para a docência neste ramo de ensino, por falta de uma formação adequada nesta área bem como por desconhecimento dos objetivos a atingir no ensino regular de música. Neste âmbito, estudei profundamente as diretrizes e conteúdos programáticos deste regime de ensino tentando estabelecer um contato mais profundo entre a prática recomendada pela legislação do ensino básico e a realidade musical artística, promovendo, por exemplo, a apresentação de orquestras académicas a alunos do ensino regular e escolhendo mais criteriosamente o repertório musical a ministrar.

No que concerne ao ensino artístico vocacional deparei com algumas problemáticas, nomeadamente em termos de desfasamento dos conteúdos programáticos em vigor, atendendo à faixa etária dos alunos e com a motivação dos mesmos para a aprendizagem da música. Procedi a uma sugestão de reestruturação dos programas em vigor sem desvirtuar os conteúdos legalmente em vigor, através da inclusão de métodos e de estudos mais recentemente publicados e desenvolvidos e que melhor se adequam às diferentes faixas etárias.

Promovi aulas abertas para que os alunos pudessem interagir entre si, fazendo críticas construtivas ao seu trabalho e estimulando a sua autoconfiança através de reforços positivos, bem como da escolha criteriosa de repertório que estivesse adequado ao seu nível de ensino para suprir eventuais dificuldades de cada um em particular. A estrutura deste relatório está organizada em duas partes, sendo que a primeira descreve o percurso no ensino genérico e no

primeiro ciclo, seguido pela passagem pelo ensino artístico vocacional em várias vertentes, bem como cargos de direção pedagógica.

Em seguida descreve-se o percurso profissional no domínio da performance artística, e a experiência profissional neste domínio em outros países.

A segunda parte disserta sobre o papel do contrabaixo na música em Portugal, os conteúdos programáticos em vigor, a motivação dos alunos e as aulas, bem como algumas estratégias implementadas para a resolução de problemáticas apontadas.





## PARTE I

## Contexto e intervenção pedagógica no percurso profissional

**CAPÍTULO 1****Carreira profissional: ensino genérico**

A carreira de docente foi iniciada no ano letivo de 1996/1997 no sistema de ensino regular, na Escola Básica do 2º e 3º ciclo de Amares, concelho de Amares, distrito de Braga. Nesse ano letivo concluí o curso secundário de Formação Musical no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga e ingressei no ensino superior, na Escola Superior de Música e das Artes do Espetáculo do Instituto Politécnico do Porto (ESMAE/IPP).

O precoce início da carreira e do exercício da profissão docente foi condicionado por vários fatores de ordem pessoal e legal.

À época, a legislação portuguesa do Ministério da Educação permitia que os alunos que tivessem concluído o 12º ano de um curso vocacional de música pudessem ministrar a disciplina de Educação Musical ao 5º e ao 6º ano do ensino regular. Por outro lado, não permitia ainda que se lecionasse disciplinas do âmbito vocacional estando portanto vedado o acesso aos conservatórios, academias e todas as escolas de ensino artístico vocacional que beneficiassem de paralelismo pedagógico.

Devido às circunstâncias supracitadas, muitos alunos do ensino superior ingressaram neste regime de ensino também devido ao fato de, à época, haver falta de profissionais suficientes para suprir as necessidades do ensino da educação musical no sistema genérico de ensino.

A par desta nova atividade profissional enquanto professor, mantive uma intensa atividade musical no domínio artístico colaborando frequentemente com a Associação Norte Cultural que tutela a Orquestra Regional do Norte, bem como com a Orquestra de Câmara do Distrito de Braga, a par de outras atividades como recitais e concertos em formação de câmara e ainda a Orquestra Sinfonieta (Orquestra da ESMAE) que todos os alunos eram obrigados a integrar por exigência do plano de estudos em vigor.

Ainda assim, ao aceder ao ensino regular, havia a consciência de que procedia à descoberta de uma nova realidade, na disposição de aprender com ela e a realizar o melhor possível com as ferramentas que haviam sido fornecidas pelos anos de estudo no conservatório.

De imediato surgiram dois grandes problemas: a falta de preparação para a docência, uma realidade totalmente diferente daquela que até então conhecia e que de alguma forma havia sido anteriormente preparado. A comunidade educativa é unânime em afirmar que a preparação de um (futuro) docente é um trabalho árduo que exige longo tempo de estudo e de preparação. Preparação essa que nunca parece ser suficiente ou se dá em algum momento por terminada. A profissão docente exige que o professor esteja sempre disponível para fazer novas experiências, introduzir novas práticas, atendendo sempre à realidade onde está inserido.

Apesar de uma certa confusão inicial, esta foi a verdadeira "escola" enquanto docente: adquirir a capacidade de, o mais rapidamente possível, integrar e adaptar, com um grau razoável de sucesso, a realidades sempre diferentes. Esta aprendizagem, a partir de uma completa inexperiência e despreparação, revelou-se com o tempo extremamente frutífera em novas experiências, realidades e comportamentos.

Enquanto não se dava por concluído o antigo ciclo conducente ao grau de bacharel na ESMAE, as hipóteses de trabalho no ensino artístico vocacional continuaram nulas, o que impôs a continuação do trabalho nas escolas regulares. O modelo de recrutamento para o ensino genérico passava por colocar a concurso público os horários residuais das escolas básicas, nos anteriormente chamados "miniconcursos". Esta modalidade de concurso embora precária, uma vez que o contrato tinha a duração de um ano letivo, era, à época, bastante favorável na medida em que eram, em geral, colocados a concurso horários pequenos que garantiam tempo disponível para a atividade académica, deslocações ao estabelecimento de ensino superior, bem como outras atividades de carácter profissional, como colaborar esporadicamente em orquestras e/ou outras formações (grupos de música de câmara, ensembles).

Terminado o difícil ano de adaptação na EB 2/3 de Amares, o mesmo processo de recrutamento levou, no ano letivo seguinte, à EB 2/3 de Celeirós, no distrito e concelho de Braga. Já mais consciente da realidade do ensino genérico e da disciplina de Educação Musical, a adaptação a grupos de alunos de uma realidade social e económica superior, se em comparação com o universo de alunos de Amares, foi muito mais acessível.

Com a conclusão no ano letivo de 1999/2000 do ciclo conducente ao hoje extinto grau de bacharel e atendendo a várias razões de ordem académica, decidi concluir a licenciatura bietápica em contrabaixo na Escola Superior de Música de Lisboa, dependente do Instituto Politécnico de Lisboa (ESML/IPL).

Com a conclusão do bacharelato adquiriram-se então condições de poder finalmente aceder ao ensino na área artística vocacional. A procura de trabalho nesse domínio revelou-se infrutífera na época, sobretudo devido à falta de horários nos quadros das instituições de ensino vocacional. Para tal concorreu também o reduzido espaço de tempo entre a conclusão do grau de bacharel (Julho de 1999) e o início do ciclo de estudos da licenciatura na ESML (Setembro de 1999).

O mundo do trabalho musical em Lisboa era praticamente desconhecido, em termos de conservatórios, academias e orquestras. Claro que as instituições em si não eram desconhecidas mas os elementos que compunham os quadros destas instituições e o seu método de trabalho era um terreno ainda a descobrir.

A forma mais imediata para poder manter os estudos em Lisboa era recorrer ao mesmo processo ao qual já se havia recorrido em Braga no que respeita ao trabalho dentro do ensino. Ao obter uma colocação pelo antigo sistema dos "miniconcursos" na escola EB 2/3 João Gonçalves Zarco em Algés, houve a necessidade, uma vez mais, de reestruturar toda a forma de ministrar as aulas dado que a realidade dos alunos se apresentava consideravelmente diferente daquilo que havia conhecido e estava habituado até então. Foi necessário reajustar a linguagem, a postura perante os alunos e reorganizar para todo o ano letivo os conteúdos programáticos a ministrar. Algumas das turmas atribuídas revelaram-se problemáticas a nível de comportamento o que trouxe dificuldades acrescidas à tarefa enquanto professor.

O horário atribuído era favorável ao desenvolvimento do trabalho académico na ESML e permitiu em larga medida a atividade enquanto músico começando muito em breve a participar com regularidade em programas musicais da temporada da Orquestra da Fundação Gulbenkian.

Por razões de ordem prática decidiu-se terminar o grau de licenciatura em dois anos, reservando o primeiro ano para as restantes e residuais cadeiras teóricas e desenvolvendo o trabalho instrumental para o segundo ano. Mais uma vez, recorreu-se ao método já conhecido, e a Direção Regional de Educação de Lisboa procedeu a uma colocação na EB 2/3 D. Domingos Jardo em Mira-Sintra.

Neste ano letivo de 2000/2001, concluí a licenciatura em música, ramo de cordas, variante de contrabaixo na ESML e consequentemente chegou a altura de dar por encerrada a permanência enquanto professor no ensino genérico. Apesar da inexperiência, do longo caminho percorrido ao longo de 4 anos em 4 escolas totalmente diferentes, em contextos geográficos, sociais, culturais e económicos radicalmente diferentes, de todas as problemáticas e dificuldades

detetadas, das soluções implementadas, tomei consciência do quanto havia aprendido, adquirindo uma certeza e uma segurança que no início, obviamente, estava muito longe de possuir. Terminada a licenciatura em contrabaixo na ESML, iniciou-se um outro ciclo na carreira do ensino. A Academia de Música de Santa Cecília mostrou-se interessada na abertura do único ramo das cordas friccionadas que ainda faltava - o contrabaixo - e decidiu levar a cabo a abertura do respetivo curso básico através da minha contratação para o efeito, fruto de alguma experiência pedagógica vinda do percurso no ensino genérico, das habilitações que a abertura de tal curso legalmente exigia e da disponibilidade para ministrar o ensino do instrumento juntamente com outras disciplinas como Formação Musical, Naípe e Classe de Conjunto, por necessidades internas da escola e como forma de complemento do horário. Nova realidade, novo sistema de ensino, novos objetivos, novos desafios.

Por força das circunstâncias, foi necessário reescrever toda a linguagem e todo o método de ensino (principalmente sair do sistema de ensino em grupo para o sistema de ensino individualizado), numa escola com, mais uma vez, novas realidades sociais, económicas e sociais. A experiência adquirida nos 4 anos em que se integrou o sistema do ensino regular foi a única experiência que permitiu sem grandes oscilações, dominar uma área de ensino que sempre tinha sido aquela que se desejara e para a qual se sentia estar devidamente habilitado e preparado. Não é estranho o facto de a Academia de Música de Santa Cecília ser uma escola particular e cooperativa em regime de ensino integrado assim como o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, conservatório este que frequentei e onde concluí o curso básico de música. Assim, foi relativamente fácil a adaptação à dinâmica da Academia de Música de Santa Cecília, devido à experiência própria enquanto aluno em escolas de ensino integrado de música, à formação no ensino vocacional e à experiência previamente adquirida enquanto docente do ensino regular.

No decorrer do exercício enquanto docente da Academia de Música de Santa Cecília, foram várias as atividades como músico e intérprete que se mantiveram ou desenvolveram paralelamente a esta, sobretudo no domínio da música antiga. O grupo "Capela Real" (hoje extinto) desenvolvia intenso trabalho nesta área levando à cena peças emblemáticas do repertório português do século XVIII, como as "*Guerras do Alecrim e Manjerona*" de António José da Silva (1705 - 1739), conhecido comumente como "*o judeu*", obra que estreou no Teatro da Trindade e que foi alvo de várias récitas por todo o país. Outro grupo que surgiu por volta dessa época foi o *Divino Sospiro*, hoje ainda em atividade e felizmente em franca expansão.

Devido aos interesses em outras áreas dentro da música, como forma de alargar novos horizontes e experiências no âmbito musical e pedagógico bem como aumentar o meu tempo letivo de trabalho, decidi concorrer a um lugar de professor acompanhador às aulas de dança na Escola de Dança do Conservatório Nacional, concurso esse que foi aceite no ano letivo de 2004. Apesar de ser devidamente habilitado para uma área tão específica, como o de ministrar o ensino num instrumento específico, possuo a capacidade de realizar um trabalho tão diferente como o de acompanhar ao piano aulas de ballet clássico, trabalho esse que decorreu da vontade de perceber com mais detalhe os movimentos corporais, o treino e o desenvolvimento da musculatura do corpo humano, na tentativa de melhor entender de que forma se pode melhorar a *performance*.

Resolvi aproveitar os conhecimentos adquiridos do piano, uma vez que havia concluído o 8º grau de piano no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga.

Outra escola, outro trabalho, outra realidade. Interessou-me, a par do trabalho corporal, desenvolver a temática da improvisação em tempo real, ferramenta indispensável ao bom decorrer de uma aula de *ballet*. Houve também o cuidado de perceber de que forma a música influencia o movimento corporal ou está dependente dela. Observei que a música e o movimento estão intrínseca e extrinsecamente relacionados, faltando apenas aprofundar se há alguma delas que adquira algum tipo de primazia sobre a outra, ainda que de forma muito subtil. Na verdade, se quisermos ir mais longe, trata-se de saber se as grandes obras para bailado, como por exemplo *O Lago dos Cisnes* de Tchaikovsky (1840 - 1893), foram escritas tendo em mente os movimentos específicos dos bailarinos, ou se estes se adaptaram à música preexistente. Além de uma experiência extremamente enriquecedora, foi-me dado acompanhar e vivenciar de perto uma outra realidade do ensino e aprendizagem das artes dentro do ensino artístico especializado. Ao olhar retrospectivamente os primeiros anos e as várias experiências decorridas dentro e fora do ensino vocacional, é interessante observar que sempre que se muda de área, quase que se torna imperativo reestruturar toda a aprendizagem, todos os (pre)conceitos apreendidos e interiorizados até então.



## CAPITULO 2

### O ensino no primeiro ciclo

Após alguns anos como elemento integrante da Orquestra Filarmónica de Minas Gerais, houve um novo despertar no sentido de proceder novamente a uma reorganização da vida e das minhas opções profissionais.

Terminada a exploração profissional da *performance* dei seguimento à carreira profissional no ensino. Os objetivos que me propus atingir ao enveredar pelo caminho da *performance* artística haviam sido atingidos de forma bastante satisfatória. Decidi regressar a Portugal à procura de uma colocação que me permitisse desenvolver a prática pedagógica e aplicar os conhecimentos anteriormente adquiridos no campo da *performance*. Verificou-se assim o regresso a Portugal, retomando a atividade letiva. Ao fazê-lo, constatei alterações no sistema educativo levadas a cabo pelo XVII governo constitucional, protagonizadas por Maria de Lurdes Rodrigues, em particular, com a reorganização da carreira docente e com a expansão do número de escolas de ensino vocacional e o incremento das existentes, nomeadamente através do estabelecimento do POPH (Programa Organizacional de Potencial Humano). Este programa proporcionou a possibilidade de estender o ensino vocacional da música a um (muito) maior número de alunos através do incremento do ensino articulado.

No entanto, e para desenvolver um conhecimento mais profundo, mais abrangente e ao mesmo tempo mais específico daquilo que era o ensino da música nos vários ciclos de ensino, considerei concorrer às Aulas de Enriquecimento Curricular (AEC), que contemplavam aulas de música, inglês e educação física aos alunos do 1º ciclo do ensino básico. A colocação foi-me atribuída nas escolas do 1º ciclo dependentes do Agrupamento de Escolas de Moure, no Distrito de Braga, contemplando o 1º, 2º, 3º e 4º anos do ensino básico.

Este nível de ensino era, até então, o que estava mais longe da realidade que até então tinha sido explorada, tanto pelos conteúdos a ministrar, em função da faixa etária dos alunos, como pelo próprio espaço físico onde por força das circunstâncias as aulas decorreram. Nesse ano, foram-me atribuídas três escolas: Freiriz, Carreiras de S. Miguel e Moure. Foi interessante e ao mesmo tempo difícil, ter percorrer várias escolas, na medida em que, apesar das três partilharem os mesmo espaço geográfico determinado pelo Agrupamento, apresentarem sucessivamente realidades de alunos bastante díspares entre si.

A grande dificuldade sentida inicialmente foi a adaptação da linguagem a esta faixa etária tão baixa bem como ter de aproximar a linguagem musical a alunos que nenhum contacto haviam tido com ela anteriormente. Apesar de existirem diretrizes oficiais emanadas do ministério da educação quanto aos conteúdos a ministrar, houve uma grande resistência quanto ao carácter que estas aulas de enriquecimento curricular deviam ter no domínio da música. Os professores titulares das turmas em questão defendiam em absoluto um carácter lúdico, enquanto que me parecia necessário um equilíbrio entre a componente lúdica e uma componente de domínio mais técnico (leitura de uma ou duas claves, notas musicais, figuras rítmicas, etc.), embora de uma forma extremamente simplificada tendo sempre presente os propósitos das aulas e a baixa faixa etária dos alunos. Uma turma respondeu melhor do que outras a esta estratégia, salientando que o melhor caso de sucesso foi obtido nas duas turmas do primeiro ano.

Nestas, conseguiu-se aplicar na prática e com razoável grau de sucesso o trabalho que me propus desenvolver tendo conseguido programar três apresentações públicas que envolveram toda a comunidade escolar: a festa de Natal na escola de Freiriz em que os alunos interpretaram algumas canções de Natal, a missa da comunhão pascal e a festa de final do ano da escola da Carreiras de S. Miguel onde os alunos interpretaram instrumentalmente algumas peças e obras de carácter popular, tanto vocalmente, ou com instrumentos.

A pertinência pedagógica destas atividades resulta quer da realização do evento, com uma apresentação pública com uma qualidade razoável, quer da utilização da partitura como suporte de trabalho. Ficou demonstrado que por muito que se defenda uma vertente lúdica para este tipo de ensino, é perfeitamente possível introduzir uma componente tecnicamente mais profunda de forma a familiarizar os alunos com a linguagem musical, não circunscrevendo nesta faixa etária a aprendizagem musical à experiência sensorial e auditiva, com exclusão da grafia e da linguagem técnica. Entretanto surgiu no panorama do ensino vocacional do norte do país uma nova escola detentora de paralelismo pedagógico, a Academia de Música de Viatodos (AMV), situada no concelho de Barcelos, distrito de Braga, que iniciou a sua atividade no início do ano letivo de 2010. A referida Academia incluía no seu plano curricular aulas de iniciação musical para as faixas etárias equivalentes ao 1º ciclo do ensino básico. Devido à prévia experiência e aos resultados obtidos anteriormente, a AMV, necessitando de um professor para esta área, optou pela minha contratação que ocorreu em Fevereiro de 2010.

O facto de ser uma escola inteiramente nova levou a um intenso trabalho em termos de implementação de planos curriculares e de documentação legalmente exigida. Tratando-se de



uma escola de ensino artístico vocacional era imperativo determinar quais os objetivos a atingir, a curto e médio prazo, e quais as estratégias a implementar para, com sucesso, atingir os objetivos a que a AMV se tinha previamente proposto. Optou-se neste processo, por aplicar estratégias já antes experimentadas na anterior experiência nas aulas de enriquecimento curricular.

Não foi propriamente uma surpresa constatar que os processos anteriormente utilizados no ensino da música aos alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos de idades surtiem os mesmos efeitos tanto nos alunos do ensino genérico (AEC) como nos do ensino artístico vocacional. A iniciação musical a alunos que frequentavam o ensino artístico vocacional exigia à partida que o ensino fosse consideravelmente mais rigoroso e mais profundo. Proporcionou-se assim a ocasião de aplicar na prática as experiências previamente adquiridas e torná-las mais técnicas e mais profundas sem sobrecarregar em demasia os alunos e sem perder de vista um carácter mais lúdico que essas aulas pudessem e deveriam conter.

Devido a mudanças no seio da estrutura interna da Academia, foi-me solicitado que integrasse a direção pedagógica, função que foi aceite com alguma relutância na medida em que estava plenamente consciente da responsabilidade que tal cargo implica, sobretudo numa fase da escola em que, devido ao facto de na época ser muito jovem, muitas coisas ainda estavam por fazer em termos administrativos e era preciso também decidir qual o melhor percurso pedagógico a seguir e implementá-lo da melhor forma possível.

No seguimento de todo este percurso surgiu um convite para integrar, no ano letivo de 2011/2012, os quadros docentes do Conservatório de Música de Barcelos, como professor de contrabaixo e classe de conjunto, e, no ano seguinte (2012/2013), a Companhia da Música em Braga, instituições onde me encontro a lecionar até ao momento presente.



### **CAPITULO 3**

#### **O trabalho nas faixas etárias infantis**

Tendo dado por terminada a permanência na Orquestra Filarmónica de Minas Gerais decidi, por vários motivos, regressar a Portugal.

Ao regressar, houve forçosamente a necessidade de procurar trabalho novamente na área do ensino cuja perspectiva se deparava como mais imediata e capaz de prover as necessidades laborais.

Não havendo horários de instrumento a concurso público naquela época, decidiu-se também realizar um outro tipo de trabalho que ainda não tinha havido a oportunidade de explorar: lecionar música ao primeiro ciclo, a alunos de uma faixa etária inferior, compreendidas entre os 6 e os 10 anos de idade. Proveu-se a uma colocação em três escolas do 1º ciclo do ensino básico dependentes do Agrupamento de Escolas de Moure em Vila Verde.

Esta nova experiência revelou-se um enorme desafio devido à já referida faixa etária dos alunos.

O primeiro problema que se colocou foi o que de facto se pretendia ensinar a este tipo de alunos. Apesar de algumas diretrizes emanadas do Ministério da Educação, nunca ficou suficientemente claro o que seria suposto os alunos apreenderem e interiorizarem através destas aulas de enriquecimento curricular (AEC). Estão já sobejamente estudadas as vantagens do estudo da música na infância. Esta, tem como principal função desenvolver a compreensão, a apreciação, as aptidões, as competências e as capacidades da criança. O Agrupamento de Escolas de Moure está localizado num ambiente social ainda bastante desfavorecido. Edwin Gordon (1967) estudou as aptidões e talentos das crianças em ambientes culturalmente desfavorecidos, concluindo que estas crianças seriam notoriamente menos sensíveis à música mas que algumas revelavam potenciais consideráveis.

Das três escolas do 1º ciclo que haviam sido atribuídas, duas corresponderam às expectativas em relação à interação com a música e apresentaram uma boa resposta por parte dos alunos. Devido aos fatores sociais e culturais, optou-se por orientar a aprendizagem musical como forma de desenvolver e promover as competências sociais e pessoais através da criatividade, tentando que as mesmas reproduzissem padrões rítmicos e intervalos melódicos básicos e que se sociabilizassem e interagissem socialmente através do trabalho em equipa. Desta forma propôs-se a duas turmas de 3º e 4º ano a interpretação em coro de uma seleção de

pequenos trechos musicais alusivos à quadra natalícia, de uma coleção reunida pelo Prof. José Fernandes da Silva editadas em 2010 pela editora TIPOPRADO. Esta atividade teve um elevado grau de sucesso na medida em que os alunos aderiram devidamente à atividade proposta. Para tal contribuiu a cuidada seleção do repertório proposto, escolhendo as peças de menor complexidade rítmica e melódica e que estivessem mais próximas das potenciais capacidades dos alunos. Um trabalho mais rico e mais profundo foi realizado na escola do 1º ciclo de Carreiras de S. Miguel com os alunos do 1º e 2º ano que revelaram boas apetências instrumentais, nomeadamente na flauta de bisel. Foi proposto a estes alunos que auditivamente e intuitivamente reproduzissem no instrumento canções e músicas infantis já conhecidas. A *performance* destes alunos em público superou em muito as expectativas o que foi extremamente gratificante.

No entanto, este tipo de trabalho temporário porque limitado no tempo, não assegurava as condições de vida e de trabalho necessárias a um desenvolvimento sustentável pelo que se procuraram alternativas através do retorno ao ensino artístico especializado tendo ingressado como professor na Academia de Música de Viatodos onde foi atribuído o cargo de diretor pedagógico. Esta era uma instituição recente, tendo começado a funcionar no ano letivo de 2010. O desafio de chefiar uma escola e ser responsável por uma equipa inteira de professores foi, na época, difícil de assumir. Era preciso definir uma orientação pedagógica para a instituição e desenvolver as atividades em consonância com essa mesma orientação. A estratégia passou a apelar todos os conhecimentos adquiridos pelos lugares onde anteriormente se desempenharam funções e aplicar na prática tudo aquilo que se conseguiu retirar dos vários e diversos lugares bem como tipos de trabalho mais específicos que se foram desenvolvendo. Embora os objetivos a atingir fossem muito próximos, senão iguais, a muitas e tantas outras escolas de ensino artístico vocacional tentou-se de alguma forma inovar sobretudo através da música de conjunto. Assim, propôs-se aos alunos, inclusivamente da iniciação, que interpretassem uma pequena seleção de corais da Paixão de S. João de J. S. Bach BWV 245. Ainda que as crianças que compunham o coro tenham cantado a uma parte e a orquestra tenha completado a restante harmonia, o resultado ficou além das expectativas, tanto em termos de afinação como de desempenho musical. Os intervenientes mostraram-se verdadeiramente surpreendidos e satisfeitos com a descoberta das progressões harmónicas e pelo facto de cantarem numa língua estrangeira como o alemão. Afinal, é possível, através de uma escolha criteriosa e cuidadosamente pensada do repertório proposto, motivar os alunos mais jovens e despertar-los para uma consciência musical mais apurada através de obras de indiscutível qualidade, sem recorrer a outras aparentemente

desenvolvidas para determinadas faixas etárias. De facto, acreditamos haver um grande preconceito em relação ao repertório que é dado aos alunos. Generalizou-se um hábito de recorrer a determinado tipo de repertório que tende a estandardizar-se um pouco por todo o lado. Assim, alunos jovens não podem nem devem fazer Bach, assim como alunos mais avançados não devem interpretar repertório de carácter mais infantil. Porquê? De determinado ponto de vista parece não haver grande justificação para que isto aconteça. O repertório não deve ser estanque na medida em que compete aos professores refletirem sobre a pertinência do mesmo tendo em conta os objetivos que pretendem atingir ao sugerir determinada obra. Se tomarmos como exemplo os corais da Paixão de S. João, qual é a diferença entre essa obra e outras de temática e carácter obviamente infantil? O desenvolvimento rítmico é básico; o desenho melódico é fácil de apreender. Porventura a maior dificuldade será a língua alemã, porém, as crianças têm muitas facilidades de memorização auditiva, logo, não será uma tarefa hercúlea interiorizar o texto dos corais, ainda que de uma forma não absolutamente perfeita. Mas também não é isso que se pretende. Insistimos apenas que se os professores enveredarem por esse tipo de repertório é necessário ter um maior cuidado na escolha do mesmo para assegurar que está efetivamente dentro daquilo que os alunos têm a capacidade de realizar.

O lugar de diretor pedagógico revestiu-se de uma profunda e aturada reflexão sobre o papel e o lugar de uma escola vocacional de música. Competia como tal, definir e traçar os objetivos a atingir e que condições em termos de estrutura de trabalho e organização interna a escola poderia oferecer aos alunos para que estes se envolvessem o mais profundamente possível no estudo e desenvolvimento do campo musical. Considerou-se que o trabalho de equipa é sempre o mais gratificante na medida em que os alunos querem e gostam de tocar em conjunto. Estabeleceu-se um programa de concertos de acordo com o ambiente cultural e social de Viatodos, explorando as celebrações e datas importantes da paróquia e da freguesia bem como o plano de atividades da Escola Básica do 2º e 3º ciclos do Vale do Este, onde muitos alunos realizavam os seus estudos liceais. Para além disso, foi promovida a saída dos alunos de um ambiente ainda restrito para outras realidades, nomeadamente através de apresentações públicas na sede do concelho (na ocorrência Barcelos) através da Santa Casa da Misericórdia que favoreceu a escola com um excelente acolhimento e que proporcionou, por via da responsabilidade que tal atividade acarreta, uma exigência muito maior no trabalho que a escola aí se propôs apresentar.



## CAPITULO 4

### A mudança para o ramo artístico vocacional

A mudança no ramo de ensino levou forçosamente a mudanças no tipo e no estilo de trabalho até então. O trabalho no ensino artístico vocacional pouco ou nada tem a haver com o ensino genérico, pois os princípios que regem o ensino artístico estão orientados para o estudo profundo da música, no estudo de um instrumento e de todas as vertentes que complementam a formação de um instrumentista. Os cursos secundários de ensino artístico especializado de Música visam proporcionar o aprofundamento da educação artística e dos conhecimentos em ciências musicais e performativas, propiciando o domínio avançado da execução dos instrumentos bem como das técnicas físicas e vocais. Destinam-se assim a alunos que sentem uma vocação nesta área e procuram um ensino onde possam desenvolver as suas aptidões e/ou talentos artísticos. Além disso, permitem a diversidade de ofertas formativas tomando, simultaneamente em consideração a necessidade de todos os alunos poderem desenvolver os conhecimentos e as capacidades inerentes a uma formação especializada nas áreas da Dança e da Música, de nível secundário, que venha a possibilitar o prosseguimento de estudos de nível superior<sup>2</sup>.

Tal não é o propósito do ensino genérico da música. Este pretende valorizar a necessidade da criança em organizar as suas perceções auditivas, bem como a sua estimular a sua contribuição para fomentar a sensibilidade e a imaginação, atendendo ao desenvolvimento das capacidades de expressão e criatividade<sup>3</sup>. Por aqui se pode facilmente perceber quão distintas são as duas vertentes de ensino e, tendo estudado no regime de ensino artístico especializado na tentativa de alcançar os objetivos discriminados no parágrafo anterior, como foi difícil, sem o mínimo grau de preparação académica, enveredar pelo ensino na sua vertente genérica. Ao ingressar na Academia de Música de Santa Cecília, contactou-se com um regime que era familiar, para o qual se teve a devida formação e que estava inúmeras vezes mais próximo dos objetivos profissionais.

Porém, e apesar de estar dentro de uma realidade que era já familiar, surgiram as primeiras e sérias dúvidas sobre como abordar o ensino do instrumento nas várias faixas etárias e com as particularidades e dificuldades inerentes de cada aluno. Qual o repertório mais adequado ao nível e ao desenvolvimento do aluno? Quais os objetivos a atingir através do repertório proposto? Que vai o aluno aprender com o repertório que lhe é sugerido? A principal dificuldade

derivou do fato de o curso básico de contrabaixo ter sido iniciado aquando da colocação na Academia de Música de Santa Cecília, logo, tudo, desde a documentação necessária ao funcionamento interno do curso na escola e exigido pela DREL, até formar todos os alunos de uma classe que estava apenas no início. O contrabaixo é um instrumento que pelas suas características físicas e dimensões, requer um tempo de desenvolvimento mais lento do que outros, como por exemplo, o violino. Dominar tecnicamente este instrumento requer um maior desenvolvimento muscular, e uma maior coordenação motora, sobretudo na mão direita, uma vez que as mudanças de posição são praticamente constantes e torna-se necessária uma boa pressão dos dedos sobre as cordas a fim de melhor controlar a afinação, caso contrário, a mesma estará sempre mais baixa do que deveria estar. Qualquer obra (peça, estudo, escala, sonata, concerto ou outra) requer uma prática de estudo mais apurada para consolidar devidamente todas as mudanças de posição necessárias. O grande problema que se colocou foi a falta de repertório adequado para o início do estudo do instrumento para as faixas etárias mais baixas, compreendidas entre os 10 e os 14 anos. Os programas oficiais estipulados em nada ajudam nesta matéria, na medida em que se encontram desajustados no tempo e na realidade, tanto ao tipo de repertório que contêm como em nada se ajustam às novas práticas pedagógicas de ensino que têm em conta as necessidades do aluno em termos de desenvolvimento e progresso coerente no domínio e exploração do instrumento. No entanto se pode deixar de referir que o que muito dificultou a planificação de estratégias foi a permanente e grave lacuna na de preparação dos docentes numa vertente mais pedagógica.

Os músicos (e professores) devidamente habilitados que concluíram o seu ciclo de estudos nos Institutos Superiores Politécnicos, nomeadamente nas Escolas Superiores de Música sofreram e sofrem de uma lacuna em termos de formação para o ensino.

Generalizou-se a ideia de que para ser bom professor de instrumento apenas era necessário tocar muito bem. Por oposição, há em Portugal algumas instituições de ensino superior de música que, a par da formação enquanto concertistas e músicos, fornece a devida formação para o ensino, incluindo no seu plano curricular disciplinas de âmbito pedagógico e apostando na formação prática dos professores através da inclusão de um estágio pedagógico e profissional que lhes confere a profissionalização para o ensino.

Porque não serem ambos capazes de ministrar o ensino em pé de igualdade, com a mesma formação e as mesmas prioridades? Este foi um dos fatores que progressivamente provocou alguma desmotivação no ensino do instrumento, nomeadamente a impossibilidade



legal de aceder à legítima progressão na carreira docente. Paralelamente ao trabalho dentro da Academia de Música de Santa Cecília fui desenvolvendo uma atividade enquanto músico em várias formações e agrupamentos ainda que de forma não regular. Além de ser chamado para integrar várias orquestras (Orquestra Gulbenkian, Orquestra do Norte, Orquestra das Beiras) tive o privilégio de integrar também orquestras de câmara que se dedicavam ao repertório barroco (Capela Real, Divino Suspiro). A necessidade de praticar a *performance* teve como objetivo primário conhecer mais profundamente o repertório do instrumento para melhorar a prática pedagógica do ensino, que incrementasse a forma e a qualidade do ensino ministrado por mim, o que me levou a enveredar por uma via profissional que me permitisse fazê-lo.



## CAPITULO 5

### A Escola de Dança do Conservatório Nacional

Surgiu, no ano letivo de 2004, a possibilidade de trabalhar como acompanhador das aulas de dança na Escola de Dança do Conservatório Nacional. Este trabalho consistia em tocar ao piano para as aulas de *ballet* o que estava manifestamente fora da área específica de formação superior. No entanto, o trabalho de improvisação inerente às especificidades do trabalho em questão revelaram-se demasiado atraentes pelo que decidi aceitar o desafio. Além de ser uma área de trabalho totalmente nova, a peculiaridade da música estritamente aliada ao movimento corporal apresentou-se um desafio digno de ser aceite. Apelou-se, portanto, aos conhecimentos de piano que haviam sido incutidos ao longo de 8 anos de estudo no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga. A proposta constante deste trabalho é descobrir e/ou adaptar repertório musical que se possa enquadrar nos movimentos dos respetivos passos do *ballet*. Não havendo ou não sendo possível, há que partir para o campo da improvisação. Essa improvisação que era o principal ponto de interesse, desenvolveu ainda mais uma consciência imediata das sequências e encadeamentos harmónicos aliado a uma construção melódica específica de acordo com o movimento técnico corporal que os alunos tinham de aplicar e desenvolver.

Há inúmeras de formas de aplicar a improvisação na prática mas, de acordo com as duas escolas de *ballet* mais seguidas, The Royal Ballet School em Inglaterra e a Academia Vaganova na Rússia, o tipo de música que se deve aplicar a cada movimento varia substancialmente. A Royal Ballet aposta mais em música em compasso ternário, mais rápida e com desenhos melódicos mais destacados. Por outro lado a Academia Vaganova aposta em música mais lenta, de carácter mais harmónico e homofónico com linhas melódicas mais simples e sobretudo em compassos binários e quaternários o que a torna ao ouvido aparentemente mais rígida e "quadrada". De acordo com as diretrizes da Escola de Dança do Conservatório Nacional, a predominância vai para o estilo de música da Academia Vaganova estando o Royal Ballet mais direccionado para os cursos livres infantis que se compreendem entre os 6 e os 10 anos de idade.

Devido às especificidades do trabalho em questão, as aulas, com o decorrer do tempo tornaram-se bastante monótonas na medida em que a sequência de exercícios e de passos propostos aos alunos não varia de aula para aula nem nos diversos graus. Resulta daqui que o acompanhador utiliza sempre o mesmo esquema musical em todas as aulas por muito que varie o repertório ou a improvisação. Poderá ser um certo paradoxo haver limites para a improvisação

mas o facto é que devido à estrutura musical pedida o estilo não deve (nem pode) variar muito. O estatuto dos pianistas acompanhadores na Escola de Dança do Conservatório Nacional encontrava-se e ainda se encontra por definir através de enquadramento legal. Estes, não são reconhecidos como professores o que invalida o acesso à carreira profissional e à respetiva progressão. Facto estranho, uma vez que todos os pianistas acompanhadores que trabalham nos vários Conservatórios e Academias por todo o país têm automaticamente o seu estatuto de docente devidamente reconhecido.

## **CAPITULO 6**

### **A problemática do regime de ensino vocacional**

A par do desempenho enquanto diretor pedagógico da Academia de Música de Viatodos integrou-se também, no ano letivo de 2011 como professor de contrabaixo, o Conservatório de Música de Barcelos, selando assim, e até ao momento presente, o regresso ao ensino artístico vocacional.

Os vários Conservatórios e Academias de Música por todo o país sofreram um espetacular incremento a vários níveis, maior número de alunos, melhores instalações, abertura de novos cursos devido ao surgimento do programa POPH. Este programa, além de permitir a sobrevivência e o alargamento do âmbito de ação das escolas vocacionais, permitiu que a música na sua vertente artística chegasse a um elevado número de alunos sobretudo através da instituição do ensino articulado.

Por oposição ao ensino integrado, regime que possibilita aos alunos frequentarem as aulas regulares e as aulas de música num único edifício e num plano curricular próprio, o ensino articulado possibilitou que um grande número de alunos do ensino básico frequentasse aulas de música, deslocando-se da sua escola habitual ao conservatório ou academia de música que tivesse um protocolo celebrado com a escola do ensino básico, acrescentando ao seu plano curricular três outras disciplinas vocacionais: instrumento, formação musical e classe de conjunto.

No entanto, este regime levanta alguns problemas. Em princípio, os objetivos a atingir, tanto no ensino integrado como no ensino articulado são os mesmos. Porém, as cargas horárias são bastante díspares na medida em que os alunos do regime integrado têm direito, por exemplo, a duas vezes 50 minutos de aula de instrumento por semana, enquanto que os alunos do regime integrado apenas têm direito a 45 minutos semanais ou 90 minutos partilhados. Portanto, é pedido aos professores de um e de outro regime que façam a mesma coisa com muito menos tempo útil disponível. Para além disso, o regime integrado é suportado a 100% pelo Ministério da Educação desde o 5º até ao 12º ano enquanto que o regime articulado apenas é financiado do 5º ao 9º ano.

A continuidade do estudo dos alunos até ao final do ciclo fica desta forma seriamente comprometida, senão mesmo impossibilitada por falta de possibilidades económicas por parte das famílias de suportarem os custos dos estudos dos alunos nos 3 últimos anos do curso básico

de música. Tal é a realidade do Conservatório de Música de Barcelos e de muitas outras escolas do país.

Em particular, e independentemente de um regime de ensino ou de outro, o ensino artístico vocacional, enquanto professor de instrumento, sempre colocou algumas questões e problemáticas que foram e são matéria de profunda reflexão. Uma delas, e talvez a mais importante, prende-se com o estudo do contrabaixo em Portugal. Até à data não há ainda um estudo suficientemente profundo e estruturado sobre o aparecimento do contrabaixo em Portugal, do seu percurso nas várias instituições do país, do seu ensino, desenvolvimento e progresso. Este facto impede que se tenha uma visão clara da importância do instrumento e do seu contributo para o panorama musical português. Em comparação com os outros instrumentos de corda como o violino e o violoncelo, o estudo do contrabaixo sempre andou numa espécie de auto gestão dependendo dos professores que foram integrando as várias escolas do país, das suas conceções pedagógicas e das várias escolas técnicas a que pertenceram. Estes factos prejudicaram em larga medida uma uniformização do estudo e prática do instrumento.

O aparecimento as Escolas Profissionais a partir de 1989 possibilitou uma formação técnica e específica a um grande número de alunos uma vez que o plano curricular destas escolas está especificamente orientado para a prática instrumental e, mais importante, o seu plano curricular está estruturado de forma a privilegiar a prática de música orquestral bem como um elevado número de horas semanais de aulas de instrumento, ao contrário do que sucede nos Conservatórios oficiais e Academias de Música. Porquê esta disparidade uma vez que, em princípio, os objetivos dos Conservatórios e Academias e das Escolas Profissionais de música são exatamente os mesmos? A criação das Escolas Profissionais surgiu de uma tentativa do Ministério da Educação de elevar e preparar os alunos de uma forma muito mais cuidada e assertiva para a profissão de músicos e instrumentistas.

Por ventura, considerou-se que os Conservatórios e Academias não tinham meios de cumprir essa função, que na verdade, até à criação e instalação das Escolas Profissionais sempre tinham cumprido. Então, porque não desenvolver e melhorar as instituições já existentes? As Escolas Profissionais de música criaram, a meu ver, uma quebra na uniformização e igualdade do acesso ao ensino da música sem precedentes, efeitos esses que se fazem sentir até hoje. Na verdade, um aluno de um Conservatório que tenha no seu plano de estudos duas horas de instrumento por semana poderá em igualdade de circunstâncias competir com um aluno de uma escola profissional que tenha uma carga horária superior?

Uma outra questão que sempre mereceu atenção e interesse foi a questão dos conteúdos programáticos. Os conteúdos programáticos vulgarmente conhecidos por programas contêm os objetivos que os alunos têm de atingir em cada ano do curso básico de música e foram devidamente homologados e impostos pelo Ministério da Educação. Foram elaborados para vigorar, em princípio, nos Conservatórios de Música mas rapidamente e por extensão passaram também a vigorar nas Academias e Escolas de Música por todo o país numa eventual (?) tentativa de uniformização dos estudos nas várias instituições protagonizada pelo Ministério. De fora ficaram as Escolas Profissionais que funcionam com conteúdos programáticos próprios e específicos vulgarmente designados por módulos.





## CAPITULO 7

### A performance

Ao decorrer o ano letivo de 2006 surgiu a oportunidade de desenvolver outras competências nomeadamente no domínio da *performance* artística como forma de adquirir um leque maior de conhecimentos que permitisse o domínio prático de um maior número de obras musicais com o intuito de desenvolver uma maior e mais vasta experiência prática para futuramente melhor poder demonstrar aos alunos questões de ordem técnica como por exemplo, passagens de orquestra, articulações, sonoridade, entre outras.

A passagem por este universo musical foi da maior importância na medida em que demonstrou na prática especificidades em várias questões musicais. Ao desenvolver profissionalmente a *performance* desenvolvi uma maior solidez em questões tímbricas, sonoras e técnicas que são hoje uma enorme mais-valia no domínio técnico e artístico para o ensino do contrabaixo. Além disso, almejava ainda contactar com a vida musical de outros países esperando sempre o máximo de enriquecimento profissional e pessoal que daí pudesse advir. Neste contexto, o Brasil surgiu como possível alternativa à mudança profissional desejada, dado ser um país ainda pleno de oportunidades no campo musical. Devido ao sistema legal brasileiro, a possibilidade de lecionar nesse país era praticamente nula, uma vez que os concursos são todos de natureza pública e desse modo só os cidadãos brasileiros ou aqueles que possuem autorização de residência permanente podem aceder aos quadros de uma qualquer instituição de ensino.

Apesar desta condicionante altamente restritiva, também não era aí que se situava o principal interesse profissional. Investiguei, portanto, as vagas e propostas de emprego junto das orquestras que poderiam oferecer melhores condições de trabalho a todos os níveis, sobretudo em termos de qualidade musical e de variedade em termos de projetos musicais e de repertório. Surgiu assim, após vários e cuidadosos contactos, a possibilidade de integrar a Orquestra Filarmónica do Amazonas, com sede no Teatro Amazonas em Manaus, capital do estado brasileiro do Amazonas. A escolha do Brasil como destino final relacionou-se diretamente com questões de ordem profissional (lugares e vagas disponíveis, retribuição monetária, etc.) e por questões de ordem mais pessoal (desejo de conhecer novas culturas, novas formas de trabalho, novas realidades, novas perspetivas musicais, etc.). Deste ponto de vista, o estado do Amazonas revelava-se extremamente fértil. Assim, concorri a uma vaga de contrabaixista na Orquestra Filarmónica do Amazonas.

A integração na orquestra do Teatro de Ópera de Manaus revelou-se extremamente frutífera na medida em que abriu um vasto leque de repertório com o qual, até à data, ainda não tinha tido a oportunidade de contactar, nomeadamente no domínio da ópera. Em termos de ensino, representando uma área bastante residual durante a permanência no Amazonas, há que referir que pese embora haver vários músicos oriundos de vários países europeus, houve um manifesto interesse pela eventual atividade enquanto docente devido sobretudo à questão da linguagem verbal, atividade essa que não fazia, de todo, parte dos interesses pretendidos. Assim, formulou-se um convite para a integrar a Escola de Música Cláudio Santoro e a OCA (Orquestra de Câmara do Amazonas). É de referir o grande e profundo interesse dos alunos que me foram confiados, ainda que de forma mais informal, devido a um local onde em termos de ensino musical basicamente tudo estava por fazer.

Em 2008 foi fundada uma nova orquestra (Orquestra Filarmónica de Minas Gerais) na cidade de Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais. O fato de ser uma orquestra totalmente nova e com um projeto original de raiz com objetivos muito próprios, imediatamente despertou-me um grande interesse e entusiasmo. Novamente participei num concurso público do qual resultou a admissão ao quadro de músicos dessa orquestra. As perspetivas de uma mudança desta envergadura envolveram novamente grande capacidade de adaptação na medida em que a diferença no espaço geográfico exige sempre constantes adaptações à cultura e aos conceitos e posturas por parte dos elementos que compõem o espaço social onde estamos inseridos. O trabalho nesta orquestra em tudo se assemelhou às outras orquestras das quais fui ao longo do tempo integrando com pequenas variáveis, devido à especificidade das mesmas, sendo que a Orquestra Filarmónica do Amazonas era mais dedicada ao repertório operático e a Orquestra Filarmónica de Minas Gerais era mais orientada para a interpretação do repertório sinfónico. Em ambas (como em outras) valoriza-se cada obra que se interpreta como óbvia fonte de conhecimento. Neste domínio há que salientar a aprendizagem musical muito vívida e profunda de obras específicas do repertório sinfónico brasileiro, como as obras de Cláudio Santoro (1919-1989) (*Floresta do Amazonas*, *Brasiliana*) e Heitor Villa-Lobos (1887-1959) (*Bachianas Brasileiras*). O enriquecimento musical revelou-se muito satisfatório, na medida em que a possibilidade de trabalhar com variadíssimos maestros e instrumentistas oriundos das mais variadas escolas e nacionalidades proporcionou um cruzamento cultural e uma troca de ideias e experiências altamente produtiva para o contínuo conhecimento e aprofundamento de todo o tipo de repertório sinfónico e de conjunto.

A passagem por este universo musical foi da maior importância na medida em que demonstrou na prática especificidades em várias questões musicais. Ao desenvolver profissionalmente a *performance* adquiri uma maior solidez em questões tímbricas, sonoras e técnicas, sobretudo através da especificidade do repertório anteriormente mencionado, que são hoje uma enorme mais-valia no ensino do domínio técnico e artístico do contrabaixo.



## CAPITULO 8

### A passagem pelo estrangeiro

A procura de novos caminhos e percursos profissionais passou por um eventual retorno à prática da performance que, desde a entrada no ensino artístico vocacional tinha necessariamente passado para segundo plano.

Completada a formação enquanto pianista acompanhador das aulas de dança e dando por concluídos os objetivos que me levaram a explorar esta vertente, decidiu-se reorganizar novamente o percurso profissional e desta vez procurar um lugar numa orquestra que permitisse desenvolver a formação de base como contrabaixista. Determinado a descobrir novas realidades, novas pessoas e novas formas e perspetivas de ver a música, tomei a decisão de sair do país rumo ao Brasil, país este que se afigurou na época como lugar de enorme potencial musical, onde havia muitos universos a explorar. Procedeu-se a uma candidatura a um lugar de contrabaixista no Teatro de Ópera de Manaus, no estado brasileiro do Amazonas. Sendo aceite, deixou-se para trás a realidade portuguesa (e europeia) para entrar numa totalmente nova, de todos os pontos de vista.

O trabalho como músico de uma orquestra pouco ou nada varia independentemente do lugar onde estamos. Mudam sim, as pessoas que trabalham connosco e a forma de abordar e explorar os mesmos temas, as mesmas obras e a forma de as trabalhar. Deste ponto de vista, a experiência profissional neste teatro foi uma grande mais-valia na medida em que a oportunidade de contactar com repertório que era até então tecnicamente desconhecido excedeu as expectativas. O Teatro de Ópera de Manaus tem a particularidade de, na realidade musical brasileira, realizar todos os anos, desde 1996, um festival de ópera internacional. O domínio da ópera era, até à época, o menos explorado. Todos concordam que para um músico, as obras musicais deixam a sua marca interior em cada um de nós dependendo da mensagem que as mesmas nos transmitem, as pessoas que partilham essas experiências e as emoções que nos dominam no momento.

Tal aconteceu com uma obra em particular que, até à data, não tinha tido o mínimo contato, desconhecendo até a sua existência dentro do repertório operístico: *Lady Macbeth do Distrito de Mtsensk* (em russo, Леди Макбет Мценского уезда, em alfabeto ocidental, *Ledi Makbet Mtsenskogo Uyezda*). É uma ópera em quatro atos do compositor russo Dmitri Shostakovitch (1906-1975), estreada em 1934.

O libreto desta ópera, as emoções suscitadas pela música da mesma e a descoberta de um estilo tão pouco convencional na forma de escrever e descrever ópera, muito contribuíram para o crescimento enquanto músico juntamente com a possibilidade de trabalhar com grandes intérpretes, deixaram uma marca muito profunda na (fugaz) passagem por este teatro e por esta instituição. Para além disso reavaliou-se a extrema necessidade de tocar, de praticar a performance do instrumento no mais variado tipo de repertório de forma a ter um conhecimento mais profundo das obras musicais tanto na sua vertente técnica como estética. Afinal, torna-se muito difícil explicar a um aluno como deve abordar tecnicamente uma obra musical se o próprio professor não tem conhecimentos que lhe permitam explicar e desenvolver a obra. Independentemente do tipo de interpretação musical, é necessário estar a par da estética e do contexto musical da obra (o que torna a ópera de Schostakovitch um caso muito específico).

A grande mais-valia da passagem pelo Teatro de Ópera de Manaus foi, sem dúvida, a aproximação a um tipo de repertório menos convencional do que aquele que havia tido até à data, a oportunidade de abordar. Apesar desta nova e gratificante experiência, a incessante procura por novas oportunidades, novos lugares e novas pessoas não esmoreceu. Em 2008 foi fundada uma nova orquestra em Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais.

Esta orquestra dava a oportunidade de trabalhar com um leque de maestros mais variado pelo que se decidiu concorrer, com sucesso. Os aspetos culturais do estado de Minas Gerais em tudo são diferentes do estado do Amazonas. Estando mais perto de grandes centros culturais como o Rio de Janeiro e S. Paulo, muito mais havia para descobrir no campo musical e mais oportunidades de trabalho bem como de contactar com outros agrupamentos e intérpretes. Na prática, o trabalho de orquestra em tudo se assemelhou à Orquestra Filarmónica do Amazonas, exceto no repertório proposto, mais orientado para a vertente sinfónica, e na já referida oportunidade de ser dirigido por um maior e mais variado número de maestros oriundos das mais variadas escolas e nacionalidades.

## SÍNTESE

O percurso profissional descrito inclui experiência enquanto acompanhador das aulas de dança na Escola de Dança do Conservatório Nacional e Aulas de Enriquecimento Curricular no Agrupamento de Escolas de Moure, que julgo, muito contribuíram para o meu enriquecimento enquanto músico e enquanto professor.

No entanto, importa esclarecer e ressaltar que todos os trabalhos dentro da área musical despertaram sempre muito interesse e curiosidade pedagógica, sobretudo aquelas que poderiam de alguma forma contribuir para um enriquecimento enquanto músico e enquanto professor que não da área contrabaixista. Dessa forma usufruiu-se de uma larga experiência de forma muito profunda e profícua que de outro modo não teria sido possível.

Em todos os momentos apreenderam-se vários conceitos e ideais, dos lugares por onde se passou, um sem número de experiências valiosíssimas em termos profissionais e pessoais onde se proporcionou a possibilidade de encontrar, contactar e aprender com pessoas dos mais variados quadrantes que, desta ou daquela forma, ensinaram sempre alguma coisa mais que permitiu evoluir enquanto pessoa e enquanto profissional.

O capítulo seguinte tem como objetivo expor a importância do ensino do contrabaixo em Portugal e a sua relevância para o panorama musical nacional, bem como o seu percurso histórico nomeadamente ao longo dos últimos duzentos anos.





## CAPÍTULO 9

### O papel do contrabaixo no contexto musical português

O percurso do contrabaixo, a sua introdução em Portugal, a sua importância e o seu desenvolvimento em termos de procura pedagógica ainda se encontra por estudar, pese embora que nos últimos anos se tenham vindo a fazer tímidas tentativas no sentido de registar e dar a conhecer à comunidade académica e científica o menos historicamente estudado dos instrumentos de cordas friccionadas.

Tal fato deriva de várias condicionantes, dentre as quais a perspetiva que o próprio mundo musical tem sobre este instrumento. Devido às especificidades históricas da música em Portugal, durante muito tempo, e, comparativamente com outros países europeus, a corrente musical italiana e as formas de composição italianas estiveram em voga entre nós até quase ao final do século XIX. Este estilo musical é mais visível em termos operáticos devido ao elevado interesse que a ópera suscitou nas esferas da corte portuguesa, sobretudo após 1750 (Nery, 1980).

A corrente italiana caracteriza-se em termos gerais por uma primazia de linhas melódicas extremamente ornamentadas (para além de outros aspetos de construção formal). Desta forma, o papel "principal" de execução virtuosística desde cedo começou a ser atribuído a instrumentos como o violino. Aos restantes instrumentos coube-lhes, por inerência, um papel "secundário" de acompanhamento dessa mesma linha melódica (Grout e Palisca, 1994)

Mas de onde surgiu o contrabaixo em Portugal? Qual foi o seu percurso e evolução? Qual foi a sua relevância para o panorama musical português?

O contrabaixo tal como o conhecemos é fruto da evolução da viola da gamba nos séculos XVI e XVII, evolução essa levada a cabo principalmente por *luthiers* italianos e franceses (Albuquerque, 2000). Com o desenvolvimento da música orquestral e com o advento do século XVII, o panorama musical surge já bastante diverso em quase todos os países da Europa, o que levou ao desenvolvimento dos instrumentos de cordas friccionadas que desde então se tornam o núcleo principal de todas as orquestras. Como tal, construíram-se instrumentos cada vez maiores, de forma a obter timbres diferentes e mais graves que se tornassem pontos de apoio para as

linhas melódicas superiores. Rapidamente as violas da gamba (de vários tamanhos) atingiram durante a centúria de seiscentos, um elevado grau de virtuosidade e importância principalmente em França, onde compositores e músicos, como Sainte-Colombe (c.1640 - c.1693), nos seus concertos para duas e três violas da gamba, e Marin-Marais (1656-1728) nas suas sonatas e suites orquestrais, exploraram desde logo as grandes potencialidades sonoras e virtuosísticas que estes instrumentos apresentavam. É de salientar que Sainte-Colombe, em meados do século XVII, introduziu na construção do instrumento uma sétima corda às seis já existentes o que obrigou os *luthiers* a aumentarem e alargarem o tamanho da caixa de ressonância.

Daqui resultou um instrumento obviamente maior, com uma maior riqueza tímbrica e um maior equilíbrio e igualdade de registos. É destas experiências que surge mais tarde o contrabaixo tal como o conhecemos hoje.

As primeiras referências à viola da gamba em Portugal surgem nos finais do século XV, no mosteiro de Santa Cruz de Coimbra, casa-mãe dos Cónegos Regrantes de Santo Agostinho. Essas referências são bastante escassas e ainda carecem de estudo conveniente e aprofundado. No entanto sabe-se que nesta época a capela musical do mosteiro possuía dois mestres de capela, sendo que um deles, infelizmente desconhecido, acumulava o cargo com o ensino musical dos noviços, que além de canto eram ensinados a tocar um variado número de instrumentos, entre os quais a viola da gamba. Mais tarde, no crepúsculo do século XVI aparecem registos de um certo número de monges responsáveis pela construção e reparação de vários instrumentos entre os quais o órgão e a viola da gamba (Pinho, 1981).

Um importante ponto de viragem, deu-se com a união ibérica em 1580, na medida em que a música profana sofreu uma quebra considerável no seu desenvolvimento, devido à deslocação da corte para Madrid. Logo, um grande número de músicos, empregue no serviço musical do palácio viu-se na contingência de procurar trabalho nas capelas musicais das igrejas e mosteiros ou ao serviço de casas nobres de maior poder económico (Brito e Cymbron, 1992). É nesta época, sensivelmente entre 1583 e 1626 que a capela ducal dos Duques de Bragança, adquire maior esplendor. Ao suceder ao duque D. Teodósio II em 1630, o futuro D. João IV dedicou grande parte dos seus recursos financeiros à formação de uma capela musical que acabou por ser uma das maiores do seu tempo. Tudo isto exigia grandes recursos vocais e instrumentais; a capela musical do duque D. João possuía nesta época o impressionante número de 100 cantores e instrumentistas.

Proclamado rei em 1640 e com a ascensão da Casa de Bragança, D. João IV deslocou o seu centro de cultura musical de Vila Viçosa para Lisboa. No entanto, com o início das guerras da Restauração em 1641, houve um inevitável decréscimo na atividade musical protagonizada por D. João IV na medida em que os recursos financeiros eram essencialmente canalizados para a guerra com Espanha, que se prolongou por 27 anos, até 1668. Lamentavelmente não é possível aferir com precisão o conteúdo das obras que constavam na biblioteca de D. João IV. Este, ordenou ainda em 1649 a transferência da sua biblioteca musical de Vila Viçosa para Lisboa e publicou-se nesta época um catálogo da mesma que revela que esta biblioteca possuía 2 mil volumes impressos e 4 mil manuscritos. Todo este espólio perdeu-se na sequência da destruição do Palácio Real da Ribeira em 1755, tendo apenas sobrevivido o respetivo catálogo, que não especifica o conteúdo das obras nele contidos (Branco, 1995).

O ponto de viragem no ensino e prática musical em Portugal dá-se em 1716 com a elevação da antiquíssima Capela Real a Sé Patriarcal por intermédio de D. João V.

Por decreto régio surge anexada à Sé Patriarcal, o Seminário da Patriarcal que se tornará nos 100 anos seguintes a principal escola de música em Portugal. Não obstante esta escola ter como principal função a instrução de músicos na vertente religiosa, podemos observar, através das obras deste período que sobreviveram, que houve um grande incremento da música profana instrumental, patente em repertório como o concerto para cravo em Lá M, a abertura em Sib M e a abertura em Ré M de Carlos Seixas (1704-1742), ou António Pereira da Costa (1714-1780), Mestre de Capela da Sé do Funchal que publicou em Londres em 1741 uma série de 12 *concerti grossi* para 2 violinos e violão de concertinho obrigados (Nery, 1980). Pressupõem-se que a interpretação destas obras obrigava a dispor de músicos devidamente habilitados à exigente interpretação técnica e musical das mesmas.

A partir de 1750 a vida musical portuguesa sofre novamente alterações significativas com a morte de D. João V e com a subida ao trono do seu filho e sucessor D. José I. Este, vai conceder o seu beneplácito a um incremento musical, sobretudo no campo profano, nunca antes visto em Portugal.

A sua influência foi determinante essencialmente no campo da ópera, o que naturalmente obrigava a recursos instrumentais de alguma envergadura. Neste contexto de mudança política e de reorganização da sociedade pós terramoto, assiste-se a um maior cuidado no registo de músicos existentes e em que âmbitos exerciam o seu ofício. Para isso muito contribuiu a criação, em 1760, da *Irmandade de Santa Cecília*, com sede na igreja de St<sup>a</sup> Isabel em Lisboa, que vai

chamar a si a obrigação de registar todos os eventos musicais na cidade de Lisboa, realizada nos templos ou em qualquer outra parte.

Diz o capítulo V do *compromisso* de 1765 da dita Irmandade:

*"Qualquer diretor estará obrigado a pagar hum tostão à Irmandade de cada uma das festas que dirigir...e fornecer um rol exacto e verdadeiro de todas as festas que dirigio naquelle anno, no qual declare o número de cantores e instrumentistas, que levou a cada huma dellas, manifestando o preço que recebeo e as cazas ou igrejas aonde se fizerão".*

Assim, no arquivo desta Irmandade que ainda se encontra inédito, existem uma série de maços contendo os chamados *Manifestos* relativos a aproximadamente sessenta anos de atividade musical em Lisboa e arredores entre os anos de 1771 e 1832 (Sherpereel, s.d.).

Dos vários exemplos de *Manifestos*, cujo primeiro exemplo data de 1771, temos datas, tipos de funções (M para Missas), lugares, nomes, muitas vezes incompletos, de músicos e pagamentos. No segundo exemplo, de 1777, sabemos já quem são os cantores, os instrumentistas e até os instrumentos tocados mas com dúvidas no que se refere aos baixos (contrabaixos) chamados "rabecões". À semelhança do que acontece em outros países europeus estes instrumentos graves são geralmente discriminados em "pequenos" (violoncelos) ou "grandes" (contrabaixos) (Carse, 1950)<sup>4</sup>. No entanto, a partir de outros exemplos mais explícitos, encontramos, em cerca de 98% dos casos, a seguinte regra: "dois rabecões", quer dizer, um violoncelo e um contrabaixo, "três rabecões", dois violoncelos e um contrabaixo, "quatro rabecões", dois violoncelos e dois contrabaixos, etc. No decorrer dos sessenta anos abrangidos pelos documentos analisados até à data, observa-se uma evolução progressiva do nominal mais completo a um anonimato não menos completo. Um outro exemplo mostra um *Manifesto* de 1805 em que já não há nomes de músicos e os cálculos referentes aos naipes já estão feitos. Na realidade, o *Compromisso* da Irmandade não exigia os nomes dos irmãos contratados. É por isso que, oficializando a tendência geral, a Irmandade decidiu, em 1817, mandar imprimir grandes mapas com colunas a preencher pelos diretores com datas, locais, género e finalidade das funções, dinheiro recebido por cada músico, número de vozes e de cada tipo de instrumentos,

além de elementos de contabilidade tais como despesas de transporte, alimentação, tostões para a Irmandade e o total recebido (Sherpereel, s.d.).

Os acompanhamentos instrumentais dos cantores denotam uma tendência acentuada para o uso do órgão que muitas vezes é portátil e alugado. Em casos raros pode haver um violoncelo ou um fagote, sozinhos ou a reforçar o órgão e até um contrabaixo, tudo no espírito tradicional barroco do baixo contínuo. No caso da música apenas instrumental, o contrabaixo aparece mais frequentemente na versão com dois violinos, um violoncelo, um contrabaixo e duas trompas (Sherpereel, s.d.).

Para além do grande número de cantores e instrumentistas registados nos *Manifestos* é de salientar a comprida lista de nomes de contrabaixistas que exerceram a sua atividade entre 1756 e 1833, nada menos que 43. Datam desta época as primeiras referências ao virtuosismo sempre crescente de contrabaixistas como: Frederico Herfforte (1756-1802), João Francisco Moro (1758-?) e João Frederico Heller (1769-1801)<sup>5</sup>. Estes nomes aparecem na orquestra do Real Teatro de S. Carlos a partir de 1793, a par de mais dois conhecidos como Pezzanas, descritos como intérpretes extraordinários, cuja escola de ensino foi pioneira em Portugal. É de salientar também António José Avondano (1763-1784), provavelmente parente do compositor da corte Pietro Giorgio Avondano (1714-1782) violinista da orquestra da Real Câmara.

Para além destas raras referências, o contrabaixo, enquanto instrumento de relevo em Portugal, passa quase despercebido em detrimento de outros mais em voga, como o violino, o cravo ou o órgão. Além da predominância da corrente musical italiana patente nas obras de Carlos Seixas, João de Sousa Carvalho (1745-1798), Frei Jacinto do Sacramento (1712 - ?), entre outros, não é alheio um elevado grau de conservadorismo na cultura musical e na sociedade portuguesa que retardaram em muito a renovação de correntes musicais, de uma nova estética e de uma outra abertura a novas experiências e ampla exploração de novos instrumentos com diferentes timbres e funções dentro do repertório solístico e de música de câmara.

O século XIX foi um período politicamente instável, pelo menos até 1850, época em se estabelece a chamada Regeneração<sup>6</sup> (Marques, 1984). As invasões francesas e a deslocação da corte para o Brasil levaram a um inevitável declínio da atividade musical portuguesa. Não obstante, durante o primeiro quartel do século XIX o Real Teatro de S. Carlos continuou a sua atividade, embora de forma algo limitada devido às convulsões políticas, à saída de músicos para o estrangeiro, nomeadamente aqueles que acompanharam a transferência da corte em 1807.

Durante este período conturbado vemos instituições com tradição histórica no ensino da música como o Seminário da Patriarcal e o Colégio dos Moços da Sé de Évora, instituição anterior ao Seminário da Patriarcal criada em 1554 por iniciativa do arcebispo de Évora, o Cardeal Infante D. Henrique, entrarem em colapso no rescaldo das guerras liberais com a extinção das ordens religiosas em 1834. Este colégio adquire um estatuto invejável por ter sido patrocinado diretamente pela coroa. Os elementos do Colégio dos Moços da Sé de Évora desenvolviam os seus trabalhos na mesma catedral, fato que é demonstrado pelas Atas Capitulares durante o período de *sede vacante* em 1815. No livro das despesas correntes do cabido da Sé Eborense, tudo aponta para uma tentativa de normalização da prática musical da liturgia após o término das invasões francesas. Esta capela musical era mantida, bem como o Colégio dos Moços, pelos rendimentos da Fábrica da Sé. Sabemos através das Atas Capitulares os nomes dos músicos, os instrumentos e as remunerações auferidas durante este período. No ano de 1815 constam na lista de ordenados dois tocadores de *rabecões grandes*, de nome José Marques e Ignacio José da Rocha, que recebiam a quantia de 30\$000 e 80\$000 reis, respetivamente, sendo o segundo pago também para ensinar *rabecão grande* aos meninos do coro (Alegria, 1997)<sup>7</sup>.

Após 1850, com a progressiva estabilização da situação política e com o Real Conservatório de Lisboa em funcionamento o plano musical nacional adquire outros contornos. Começam a ter um grande impulso as bandas das Sociedades Populares, chamadas Filarmónicas. As urgentes necessidades de prover à subsistência das mesmas levaram um número considerável de compositores amadores a atuar com energia e dinamização, bem como na organização musical das ditas entidades, em diferentes pontos do país. Neste contexto surgem vários nomes de contrabaixistas como João Jordani (1793-1860), filho de Michel Giordini que lhe ensinou violino, viola-d'arco, violoncelo e contrabaixo.

Este, substituiu o seu pai como violoncelista e contrabaixista na orquestra do Real Teatro de S. Carlos e na orquestra da Real Câmara. Em 1824 foi designado professor de cordas no Seminário da Patriarcal. Também compositor de música religiosa, profana e *ballet* <sup>8</sup>. João Alberto Rodrigues da Costa (1798-1870) foi o primeiro contrabaixista da orquestra do real Teatro de S. Carlos, orquestra da Real Câmara e professor no Seminário da Patriarcal. Era mencionado à época como contrabaixista extraordinário. Apresentou-se várias vezes a solo na Academia Melpomenen e no Teatro de S. Carlos. Apresentou-se em duo com o famoso contrabaixista Luigi Anglois a 17 de Fevereiro de 1840. É descrito como grande fomentador,

organizador e impulsionador da classe musical portuguesa (chamado também marquês de Pombal dos músicos) e inscreveu-se na Irmandade de St<sup>a</sup> Cecília em 1821, reorganizando a Orquestra da Real Câmara e a Capela Real, criou o Montepio Filarmónico e reestruturou as orquestras dos teatros lisboetas e da Sé Patriarcal <sup>9</sup>. Há que referir também José Narciso Cunha da Silva (?), filho do primeiro contrabaixista do Teatro de S. Carlos. Era considerado na época um dos melhores contrabaixistas em Lisboa. Estudou primeiro com o seu pai e com João Luiz Cossoul que muito o admirava (Mazza, 1944)<sup>10</sup>.

O maior e incontornável nome do contrabaixo em Portugal neste período é o de João Rodrigues Cordeiro, que foi contrabaixista, compositor e orchestrador, nascido no Rio de Janeiro em 1826 e falecido em Lisboa em 1881. João Rodrigues Cordeiro era filho do médico português Rodrigues Curto e veio para Lisboa com apenas dois anos de idade. Ficou órfão pouco depois, vendo-se a mãe subitamente mergulhada numa aflitiva situação económica. Um protetor generoso encarregou-se de custear as despesas de educação do filho chegando a contribuir para que frequentasse a escola médica em 1842. Desistiu, porém, deste curso e matriculou-se no ainda recente Conservatório de Lisboa frequentando aulas de contrabaixo e harmonia. As urgentes necessidades de prover à sua subsistência, levaram-no prematuramente, e em detrimento de prolongar e aperfeiçoar os seus estudos musicais, a atuar na organização musical das sociedades filarmónicas. Foi considerado um dos mais importantes mestres que essas sociedades tiveram. Realizou um trabalho muito ativo como intérprete, artesão e professor de vários instrumentos, cuja execução, exceto o contrabaixo, aprendeu didaticamente (Albuquerque, manuscrito, 2000).

A Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira retrata-o no seu volume VII da seguinte forma:

*"Habitou-se a escrever música fácil e banal para as bandas com pasmosa rapidez e abundância. Choviam-lhe as encomendas pois estabelecera preços muito convidativos. Nunca chegou a ser um músico elevado; a necessidade colocara-o num meio pouco apto para as grandes empresas. Apesar disso, sabia muito bem do seu ofício e era tecnicamente correto...mas sem a menor dúvida, João Rodrigues Cordeiro era um músico de muito merecimento, embora não o empregasse em trabalhos de grande valor. Era inclinado a estudos literários e científicos, nos quais empregava as horas vagas, sabendo um*



*pouco de medicina, botânica, química, fotografia e mecânica. Entre o seu abundante trabalho figuram aberturas para orquestra, solos para diversos instrumentos, música para igreja, bailado, opereta, marchas, hinos, "pot-pourris" para banda militar e muitos trechos para canto e piano..."*

As suas obras espalharam-se por grande parte das bandas filarmónicas e militares, bem como pelas festas religiosas de cariz popular tendo atingido uma certa projecção em acontecimentos semelhantes no Brasil.

Este contrabaixista e compositor adquiriu grande relevância devido à sua *Fantasia para contrabaixo*, redescoberta por Alejandro Erlich Oliva nos finais dos anos de 1970 e reveste-se da maior importância para o repertório do instrumento em Portugal. Esta obra foi descoberta na Biblioteca Nacional de Lisboa e data de 18 de Julho de 1864. Está escrita para orquestra de cordas e a sua estrutura formal é composta por um *Andante e Tema com Variações*. Do ponto de vista técnico e interpretativo, o compositor elegeu a tonalidade de Sol M, o que permite uma boa exploração dos harmónicos naturais da 1ª e 2ª corda, contém articulações que exigem um grande domínio da técnica do arco e indicações bastante precisas quanto a uma boa diferenciação e clareza entre a solidez do *détaché* e a leveza do *spiccato*. No que diz respeito ao material musical propriamente dito, revela uma grande influência do estilo italiano de Domenico Dragonetti (1763-1846), aplicado aqui com menores dificuldades técnicas que não deixam de ter um certo brilhantismo. Em relação à época em que foi escrita há um desfasamento histórico pois correntes estéticas diferentes varriam a Europa de então. No entanto, é de salientar que em algumas passagens o compositor consegue libertar-se da influência italiana e introduzir frases de acentuado carácter popular português. A par desta obra existem ainda em arquivo na Biblioteca Nacional de Lisboa um *Concertino para contrabaixo e piano* de João Passus e um *Solo para contrabaixo e quarteto de cordas* de Júlio António Avelino Soares (1846-1888). No crepúsculo do século XIX a "Gazeta Musical" faz referência ao facto de ter sido introduzido em Portugal o contrabaixo de 5 cordas em Setembro de 1888, pois na ópera "*Othello*" de Giuseppe Verdi (1813-1901) levada à cena no Teatro de S. Carlos nesse mesmo ano, só 5 dos 8 contrabaixistas aprenderam a tocá-lo.

Ao longo da segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX são frequentes os registos de grandes contrabaixistas que se apresentaram em Portugal, tais como o



já anteriormente referido Luigi Anglois, o célebre Giovanni Bottesini (1821-1889), que deu vários recitais no Teatro de S. Carlos a 21, 25, 28 e 30 de Janeiro de 1881 tendo sido agraciado com o grau de Cavaleiro da Ordem de Cristo e de Santiago pelo seu mérito<sup>11</sup>. Serge Koussevitzky (1874-1951), autor de um concerto para contrabaixo op.3 e de várias outras peças, dirigiu a Orquestra do Teatro de S. Carlos em 1923. Johannes Auersperg, natural de Graz, integrou a Orquestra da Emissora Nacional nos anos de 1957-1965, foi durante muito tempo o único contrabaixista estrangeiro a trabalhar numa orquestra portuguesa durante o século XX e foi também convidado para lecionar no Conservatório Nacional pelo Dr. Ivo Cruz.

É imprescindível mencionar Ludwig Streicher (1920-2003), grande contrabaixista e interprete mundial que ministrou aulas 11 vezes nos Cursos de Verão do Estoril em 1978,1980, 1981, 1983, 1984, 1985, 1986,1987, 1989, 1991 e 1992, cujo primeiro aluno deste professor em Viena foi o contrabaixista Fernando Flores, músico da Orquestra da Fundação Gulbenkian.

A crescente procura pelo contrabaixo e a sua mais ampla integração nos cursos básicos de música nos Conservatórios e Academias nacionais proporcionou uma formação técnica e específica desejada por um elevado número de alunos. Além disso, permitiu que as orquestras e grupos de câmara académicos expandissem e consolidassem o trabalho de repertório musical através de uma maior solidez tímbrica e sonora proporcionada pelo contrabaixo. Ao fornecerem a devida formação nesta área, as escolas vocacionais de música permitiram ao panorama musical português uma maior variedade de músicos profissionais devidamente habilitados, que integram as orquestras um pouco por todo o país e em outros países bem como o preenchimento dos quadros de docência nesta área em quase todas as escolas de música. Fica desta forma, mais enriquecido o ensino musical bem como todas as instituições de ensino musical, profissionais (orquestras) e agrupamentos de câmara de maior dimensão.



## **CAPITULO 10**

### **O contrabaixo e os conteúdos programáticos**

O estudo do contrabaixo em Portugal foi alvo de um grande ressurgimento e divulgação, sobretudo a partir da década de 90 do século passado, período em que o ensino da música em Portugal foi alvo de um grande incremento devido a uma maior procura por parte de alunos, de uma maior oferta em termos de diversidade de instrumentos e de um maior apoio em termos de legislação emanada do Ministério da Educação. No entanto, a documentação histórica do instrumento em Portugal está praticamente por fazer, excetuando breves apontamentos de alguns músicos, na sua maior parte intérpretes do próprio instrumento, que sentiram a necessidade e a curiosidade de investigar o percurso deste instrumento no nosso país.

Comparativamente com outros instrumentos tais como o piano, o estudo profissional do contrabaixo é ainda muito recente no país em termos históricos havendo ainda muitas escolas e academias em diversos pontos do país que ainda não têm sequer o curso deste instrumento, tanto em regime oficial devidamente acreditado como em simples regime livre.

Durante a maior parte do século XX o estudo do contrabaixo em Portugal foi apenas esporádico, residual e relegado para um plano meramente “secundário” em que o instrumento servia apenas para executar o seu papel nas (poucas) orquestras que à data se encontravam em atividade. Assim, e durante vários decénios, a arte de tocar contrabaixo foi alvo de uma grande carestia de bons intérpretes, tanto na parte técnica como na parte interpretativa e pedagógica. Havia instrumentos que eram considerados como pouco importantes, “secundários”, e, do ponto de vista musical, técnico e interpretativo como não aptos a desempenhar funções musicais de primeiro plano. O contrabaixo era visto como um instrumento com um som pouco adequado para figurar no papel de solista, pouco versátil em termos de execução técnica e com um repertório musical de qualidade inferior. O repertório existente para o instrumento é, comparativamente com outros instrumentos, bastante escasso e com uma qualidade por vezes bastante duvidosa. Podemos verificar que os próprios compositores não deram grande importância ao instrumento pouco ou nada compondo para ele. As obras musicais em que o instrumento representa um papel de primeiro plano são bastante escassas e, em termos dos maiores e mais reconhecidos compositores da história da música ocidental, são praticamente inexistentes. Se observarmos os compositores menos conhecidos tais como K. D. Von Dittersdorf (1739 -1799) e Hoffmeister (1754 - 1812) constatamos que a grande maioria das obras escritas para contrabaixo situa-se na

zona da Europa Central (Alemanha e Áustria). A partir do alvorecer do período barroco começaram a aparecer estudos bastante intensos e aprofundados sobre o estudo de vários instrumentos como o violino o cravo e o órgão. Desde aí criaram-se métodos com a finalidade de garantir uma boa execução técnica e a maior virtuosidade possível. Cita-se, a título de exemplo, as obras para violino de A. Corelli (1653 -1713) e de G. Viotti (1755 – 1824), as obras para tecla de G. Frescobaldi (1583 – 1643) e de F. Couperin (1668 – 1733), cujo método “L’art de toucher le clavecin” é um exemplo flagrante do cuidado que alguns compositores tiveram no estudo e ensino do seu instrumento não só para uma maior virtuosidade da execução técnica mas também com uma preocupação constante e evidente em aproveitar ao máximo os recursos sonoros e expressivos dos respetivos instrumentos. Um dos mais celebrados músicos e compositores, J. S. Bach (1685 – 1750) que, pese embora mais tardiamente, escreveu várias coletâneas como o “Livro de Ana Magdalena Bach” que, sem ser aquilo que conhecemos hoje como “método”, não deixa de ser um excelente livro com objetivos pedagógicos com a finalidade de tocar bem um instrumento.

O mesmo não aconteceu relativamente ao contrabaixo. O aproveitamento das potencialidades do instrumento começa a partir de meados do século XVIII. Este aproveitamento começa de uma forma lenta e praticamente residual mas podemos observar em obras mais elaboradas como as de J. S. Bach (Paixão de S. João BWV 245, Paixão de S. Mateus BWV 244, Oratório de Natal BWV 248 e Missa em Si m BWV 232) onde aparecem passagens e trechos escritos de forma autónoma, sobretudo com recurso ao “divisi”. Estas passagens aparecem escritas com um objetivo claramente musical e expressivo onde se observa já um cuidado com a escolha do registo do instrumento bem como a viabilidade da própria execução técnica.

Esta evolução dá-se de forma contínua ao longo dos períodos seguintes. No período clássico, nas obras de F. J. Haydn (1732 – 1809) e de W. A. Mozart (1756 – 1791) vemos este aproveitamento das potencialidades do instrumento de forma mais evidente pese embora este aproveitamento se verificar com maior ênfase nas obras mais tardias como nas 12 “Sinfonias de Londres” para o primeiro e nas Sinfonias nº 40 e 41 (K. 550 e 551 respetivamente) para o segundo. No caso de Haydn é interessante observar a sinfonia nº 45 (“Farewell” Symphony, Hob. I:45). Esta obra inclui no seu último movimento uma passagem *solo* para cada um dos instrumentos de cordas. É especialmente importante observar no último movimento a passagem escrita para contrabaixo *solo* nos compassos 55 a 67. Esta passagem revela, para a época, uma exigência técnica bastante avançada. A escrita, a tonalidade utilizada (fá# m), o que exige do

intérprete constantes mudanças de posição, logo, o domínio de posições bastante altas para a época e a necessidade de contínuas mudanças de corda permitem afirmar sem grande margem para dúvidas que o compositor pensou muito seriamente nos problemas técnicos específicos do instrumento com o claro objetivo de retirar o melhor do instrumento sobretudo em termos tímbricos.

O registo sonoro utilizado é dos que mais favorecem a vibração do instrumento e o que mais valoriza as características do mesmo. O fato de ser um instrumento com um som grave confere ao texto musical a “soturnidade” pretendida para a “despedida” preconizada pelo contexto idealizado pelo compositor e com o objetivo para os quais a sinfonia foi escrita. O interesse e aproveitamento das capacidades intrínsecas do instrumento aparecem de forma ainda mais evidente na 9ª sinfonia op.125 de L. V. Beethoven (1770 - 1827). O *recitativo* que é a introdução ao 4º andamento desta obra está escrito apenas para as secções de violoncelo e de contrabaixo, onde são alternadas passagens de sopros. Este recitativo, único na história da música sinfónica pelos moldes em que está escrito e no impacto que teve em termos musicais não só na época, mas na repercussão que tem até aos dias de hoje. Não será excessivo estabelecer um paralelo entre a sinfonia nº 45 de Haydn atrás mencionada e o recitativo da 9ª sinfonia de Beethoven.

Ambas pretendem colocar em evidência as melhores qualidades e características tímbricas do instrumento. É evidente que por motivos estéticos e formais, o recitativo da 9ª sinfonia de Beethoven é bastante mais longo e elaborado do que a sinfonia nº 45 de Haydn. No entanto, a utilização do contrabaixo como recurso expressivo é patente em ambos os exemplos. No caso do Beethoven estabelece-se o paralelo com a parte vocal, em que o texto de Schiller é apresentado pela parte vocal do “baixo”, a seguir ao *recitativo* dos contrabaixos.

Poderá ser sintomático datarem justamente deste período os primeiros concertos para contrabaixo escritos por K. D. Von Dittersdorf (1739 – 1799), F. A. Hoffmeister (1754 – 1812) e Johann Baptist Vanhal (1739 – 1813). A par de concertos para contrabaixo solo ainda escreveram algumas sinfonias concertantes para contrabaixo e viola-d’arco. Não será estranho o fato de estes compositores serem essencialmente contrabaixistas. Sentiram por ventura o enorme défice existente em termos de repertório e tentaram colmatar essa lacuna. Nota-se, portanto, uma necessidade de escrever especificamente para o instrumento como forma de melhorar a qualidade musical e a apreciação das capacidades tímbricas e sonoras do instrumento bem como de elevar a qualidade da performance dos próprios instrumentistas. O desenvolvimento e interesse pelo

instrumento continuam ao longo tempo culminando nas obras de G. Bottesini (1821 – 1889) marcadas pela extrema virtuosidade que exigem do intérprete e pela qualidade musical como é bem patente no concerto nº 2 em Si m.

Em Portugal, como atrás foi referido, e a par com os restantes países europeus de então, o estudo mais profundo do contrabaixo foi relegado para segundo plano, não havendo registos na Irmandade de Santa Cecília, sediada na Basílica de N. S. dos Mártires em Lisboa de músicos inscritos “apenas” como contrabaixistas. É um fato que de acordo com a época dos registos existentes, a larga maioria dos músicos e intérpretes tocavam um ou vários instrumentos. Existem vários registos de músicos que a par da sua atividade principal em outros instrumentos também referem serem capazes de tocar contrabaixo.

Esta situação perdurou ao longo de todo o século XIX onde na única escola pública de música existente no país, a Escola de Música do Conservatório Nacional fundado no rescaldo das guerras liberais, e até ao primeiro quartel do século XX, não houve preocupação em ministrar um ensino regular do contrabaixo. As restantes escolas de música que foram surgindo no país, como o Conservatório de Música do Porto e mais tarde o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga demoraram muito tempo em termos históricos a criar o curso de contrabaixo no seu plano de estudos. A larga maioria dos alunos que pretendiam estudar este instrumento era forçada a procurar formação em outros países como a Alemanha, Itália e França, países esses mais procurados devido aos pedagogos que aí exerceram a sua atividade, Ludwig Streicher (1920 - 2003) para o primeiro, Franco Petrarocchi (1937) para o segundo e François Rabbath (1931) para o último.

Para uma análise empírica dos programas de estudo do contrabaixo em Portugal ter-se-á em conta o programa em vigor no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga. Iniciado o estudo do contrabaixo no ano de 1993 foi obrigatório, como de resto para todos os outros instrumentos e demais disciplinas que faziam parte do plano curricular, cumprir um programa imposto pelo Ministério da Educação português, fruto do sistema educativo vigente, altamente burocratizado e rígido como ainda hoje acontece, ainda que tenha havido nos últimos tempos, tímidas tentativas de fazer face a essa rigidez e controle, nomeadamente através da autonomia de escola. Há neste domínio, porém, ainda um longo caminho a percorrer. O programa de contrabaixo atualmente em vigor foi redigido em 1973/74 e está estruturado para oito anos. Até ao final do 4º ano o repertório a estudar está definido de forma concisa. No 5º e 6ºs anos há uma lista de repertório da qual o professor pode escolher o que tiver por mais

conveniente para um ano ou para o outro, o mesmo acontecendo no 7º e 8ºs anos. O programa inclui ainda o programa do antigo curso superior que decorria em três anos.

De acordo com o programa o estudo foi orientado quase exclusivamente para um amplo domínio técnico do instrumento. Foi considerado importante conhecer profunda e sistematicamente a mecânica do instrumento através do estudo intensivo das notas musicais constantes em cada “posição”, da ligação e mudança das posições entre si até à 1ª oitava, o que corresponde a meio registo do instrumento e das mudanças de corda. Esta situação deve-se em primeiro lugar à forma como os programas de contrabaixo estavam e ainda estão estruturados. Devido à falta de métodos uniformes de estudo, os conservatórios optaram por usar amplamente o “new method” de Simandl, pese embora o fato de este método ter formado muitos contrabaixistas de renome ao longo de todo o século XX e eventualmente por falta de outros “métodos” aos quais se pudesse recorrer em alternativa.

A adoção do “new method” de forma exaustiva no 1º grau (ano) de contrabaixo quando o programa foi redigido em 1973/74, corresponde a esse “imperioso” e rápido domínio da técnica da mão esquerda e exige também escalas em duas oitavas. Não será estranho também o fato de à época não haver mais métodos disponíveis que estipulassem de forma devidamente estruturada a evolução do ensino e o desenvolvimento do aluno. Nota-se também que as poucas obras musicais discriminadas no programa, sobretudo para os primeiros anos, são pobres em termos musicais e expressivos e privilegia-se o repertório que tem maior incidência sobre questões técnicas. É ainda da maior importância salientar que este programa está redigido para alunos que já estejam fisicamente aptos a cumpri-lo. Esta situação decorre da especificidade do contrabaixo que devido ao seu corpo e ao seu tamanho exige que o aluno já esteja fisicamente desenvolvido em termos de altura e de tamanho da mão. Até aos finais de 1980 não se considerava a hipótese de haver crianças abaixo dos 13/14 anos a estudar contrabaixo, situação que começa a reverter-se, sobretudo a partir de 1995. Foi então necessário adaptar o estudo do instrumento às características físicas dos alunos, com o aparecimento de instrumentos de tamanho menor, adequados ao tamanho físico dos alunos. É por demais evidente que o repertório também teve de ser devidamente adequado às capacidades cognitivas dos alunos e ao seu desenvolvimento físico. Aparecem assim propostas de métodos como o elaborado pela professora e pedagoga Caroline Emery e editado por Rodney Slatford em 1988 através da editora Yorke. É estranho que apesar deste desenvolvimento no estudo do contrabaixo, da maior procura por parte de alunos e da idade dos mesmos, o programa em vigor ainda seja o elaborado em 1973. Nem mesmo se retirou o

programa do curso superior que já desapareceu em 1983 com a criação das Escolas Superiores de Música! Não se inclui também a mudança do exame do 4º grau (ano) para o 5º grau (ano) mudança essa ocorrida entre as décadas de 1980 e 1990. Observa-se que durante 38 anos (!) o programa não sofreu qualquer alteração. O programa não acompanhou a evolução do ensino a partir das reformas e do ministério do Ministro da Educação Veiga Simão (ministro entre 1970-1974) e sobretudo após o estudo e instituição das novas práticas pedagógicas que foram surgindo ao longo de duas décadas a partir de 1974.

Ignorou-se simplesmente as várias e sucessivas alterações do sistema de ensino português, as novas práticas pedagógicas, a criação de novas escolas, algumas decalcadas do modelo oficial e outras num modelo totalmente diverso. Aqui é obrigatório referir o aparecimento das escolas profissionais cuja criação teve por objetivo o rápido e profundo incremento da qualidade técnica e interpretativa nos novos músicos, situação que à data da instituição das escolas profissionais, as escolas públicas e particulares (conservatórios e academias) pareciam incapazes de fazer. O programa também não é de forma nenhuma flexível em termos de “métodos”, de estudos e de repertório que permita conciliar as dificuldades, o ritmo de aprendizagem a especificidade das dificuldades apresentadas por aluno.

Torna-se evidente o desfasamento entre o ensino ministrado, as necessidades pedagógicas de hoje e os programas oficiais. Claro que poder-se-á sempre alegar que por imposição do poder ministerial não é possível efetuar ajustamentos e correções. Porém, é da maior importância que os professores tomem a iniciativa neste domínio essencial. Fato é que muitas escolas e sobretudo as particulares elaboraram correções e adendas ao programa oficial com a finalidade de melhor o adaptar aos alunos e às práticas pedagógicas vigentes. No entanto estas correções, suplementos e adendas não estão devidamente validadas pelo Ministério da Educação e consequentemente não estão uniformizadas pelas várias escolas. Assim, o ensino do contrabaixo continua a funcionar em quase autogestão.

É importante fazer um balanço dos resultados desta realidade. Se há escolas onde se verifica a preocupação pelo correto desenvolvimento do aluno, da sua idade e das suas necessidades educativas, onde existe uma estrutura específica em termos de programa em consonância com essas necessidades ainda que decalcados do programa oficial em vigor, mas com as devidas adaptações, outras há onde tal não se verifica. Como tal observam-se escolas com um nível de execução e de conteúdos apreendidos de forma sistemática e gradual e com um elevado grau de sucesso e vemos outras escolas em que os conhecimentos adquiridos são



superficiais, dispersos e pouco consistentes e com uma taxa de sucesso bastante reduzida e, em casos graves, até inexistente.

Conclui-se assim que a organização sistemática e uniforme do contrabaixo está ainda por fazer sendo que as escolas diretamente tuteladas pelo Ministério da Educação são as que apresentam maior défice em termos de organização de conteúdos programáticos o que é manifestamente insuficiente atendendo às exigências pedagógicas atuais. Uma das problemáticas verificadas desde o regresso ao ensino no regime artístico vocacional é a desadequação do programa em vigor, tanto à faixa etária dos alunos como à carga horária que lhes é destinada, o que torna muito difícil ou praticamente impossível a correta e salutar progressão do aluno uma vez que não é possível adaptar o programa às necessidades específicas de cada um nem ao desenvolvimento profundo das obras nele contidas por manifesta falta de tempo útil.



## **CAPITULO 11**

### **A motivação**

Para além dos conteúdos programáticos, um outro tipo de problemática que afeta o trabalho enquanto professor é o fator da motivação dos alunos. Importa pois, debruçarmo-nos sobre este tema na medida em que é um fator determinante no sucesso dos alunos.

A motivação é, de acordo com os estudos psicológicos, aquilo que nos move, que nos leva a agir e a realizar determinado tipo de coisa. Tudo o que fazemos, fazemos por algum motivo. O processo da motivação é aquilo que suscita, desperta e dirige uma conduta. Através da motivação consegue-se que o aluno encontre razões para aprender, para se aperfeiçoar e aproveitar as suas capacidades (Balanchio e alguns, 2004).

Frequentemente foi por mim observado que os alunos que estudavam música no ensino vocacional não atingiam os objetivos propostos e resistiam a um estudo regular da música, condição essencial ao progresso da aprendizagem. Quando questionados, quase unanimemente referiam que gostavam muito de música e que queriam aprender um instrumento. Então, o que leva um aluno a não atingir os objetivos propostos?

Poderá considerar-se que os alunos escolhem a escola onde querem estudar atendendo aos objetivos que pretendem atingir. Porém nem sempre funciona desta forma. A decisão de estudar música parte muitas vezes de uma decisão dos pais. Estes consideram, que o estudo da música é uma mais valia no currículo do aluno. Desta forma, decidem matricular os educandos num conservatório, numa academia em regime supletivo, ou então e mais recentemente, ingressar no ensino articulado da música. Importa pois, mediante este fator explorar o que leva intrinsecamente um aluno a estudar e sobretudo a prosseguir os seus estudos musicais.

Estudos recentes apontam como fator primordial a motivação. No entanto o que é a motivação? De que forma ela interfere no desenvolvimento e progresso dos alunos?

A motivação é uma parte integral da aprendizagem que permite aos alunos adquirir um leque de comportamentos que lhes permite atingir o máximo do seu potencial<sup>10</sup>. O maior problema em termos de motivação decorre do fato de muito alunos (em regime articulado) considerarem que o terem de estudar o instrumento com regularidade, de preferência dia a dia, não lhes permite ter tempo disponível suficiente para desenvolver outras atividades que também são do seu interesse tais como desporto ou atividades sociais. Por imposição das circunstâncias próprias do ensino articulado da música, uma vez que os conservatórios e academias celebram

protocolos com as várias escolas do ensino regular, não é possível encontrar um horário comum a todos os alunos das várias escolas que integram o protocolo de cooperação que permite que todos integrem a orquestra.

Assim, torna-se necessário recorrer ao tempo disponível aos Sábados de manhã, uma vez que nenhum aluno tem aulas na escola regular e pode estar disponível para integrar a orquestra. No entanto, tem sido uma grande dificuldade conseguir que os alunos adiram a esta atividade pois justamente consideram que não é adequado tocar ao Sábado, pois implica tempo, esforço e mais um dia disponível para atividades musicais.

McPherson (2000) realizou um estudo com 133 crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos que iniciaram o estudo de um instrumento e descobriu que as crianças trazem para o estudo da música valores, ideias e expectativas que claramente influenciam o seu desenvolvimento. No entanto, a aprendizagem da música não é vista da mesma forma por todos os alunos envolvidos no estudo realizado.

Ao interpelar muitos alunos sobre a aprendizagem da música, do instrumento ou da orquestra noto claramente que os mesmos consideram que estudar música é comparável a praticar um desporto em termos de interesse. Alguns interessam-se de facto pelo estudo de um instrumento mas não conseguem determinar a importância desse estudo nas suas carreiras eventuais a longo prazo.

A larga maioria reconhece o valor da aprendizagem da música apenas como valor complementar na sua educação geral e não consideram a música como mais-valia ou fator determinante a longo prazo. Há claramente uma relação direta entre o desenvolvimento musical do aluno através do seu comprometimento. Os alunos que desejam estudar música até ao fim do ciclo de estudos progridem muito mais rapidamente e com melhores resultados do que aqueles que decidem terminar os estudos no 9º ano (5º grau). É interessante observar que mesmo com cargas horárias inferiores no ensino articulado, estes alunos conseguem na sua maior parte cumprir os mesmos objetivos em comparação com os colegas que frequentam o ensino integrado e têm maior carga horária em termos de prática instrumental e consequentemente maior acompanhamento por parte dos professores. Uma outra componente individual que é característica dos alunos e que influencia diretamente a sua evolução é a noção de talento ou aptidão que cada um tem sobre si próprio. Grande parte dos alunos acredita que para ter sucesso no estudo da música é necessário ser detentor de uma "habilidade" ou "talento" natural. O sucesso da aprendizagem está diretamente relacionado com essa noção que cada aluno tem de si

próprio. No entanto, pesquisas anteriores revelam que alunos com elevados níveis de reconhecidas competências musicais, apresentam por vezes resultados muito aquém das expectativas (Dweck, 2000). Em termos psicológicos torna-se bastante mais difícil desenvolver competências musicais em alunos que não acreditam possuir aptidões iniciais suficientes para o estudo da música pese embora haver alunos que através de muito empenho e dedicação conseguem melhores resultados do que outros que supostamente possuem capacidades naturais intrínsecas.

Não se deve esquecer que o ambiente cultural e social em que os alunos estão inseridos pode ser um fator determinante para o maior ou menor do sucesso dos seus estudos musicais. O ambiente familiar e o suporte positivo dos encarregados de educação bem como dos professores é uma preciosa mais-valia para o bom desempenho dos alunos. Por parte dos professores é indispensável compreender o conceito que o aluno tem de si próprio em relação à música, pensar cuidadosamente o repertório proposto e a capacidade que o aluno terá de o interpretar para que estes possam ter um desenvolvimento sólido e progressivo no domínio instrumental.

Para estimular ao máximo a motivação por parte dos alunos existem várias estratégias que se podem implementar, sem esquecer que cada aluno é um indivíduo único que possui particularidades muito próprias. A escolha cuidadosa do repertório é um dos fatores que pode influenciar a motivação. Repertório desadequado à faixa etária do aluno, quer em quantidade quer em dificuldade pode influenciar negativamente a motivação do aluno. Além disso, há que ter em conta o desenvolvimento psicológico do aluno e usar de estímulos como o reforço positivo na superação de eventuais aspetos técnicos, melódicos, sonoros ou interpretativos que o aluno esteja a sentir dificuldade em ultrapassar.

O trabalho de conjunto (aulas abertas, grupos de câmara, classes de conjunto e audições) também são poderosos estímulos à motivação uma vez que despertam no aluno a necessidade de realizar tarefas e atingir objetivos com metas bem definidas.



## CAPITULO 12

### As aulas

Sempre que se fala de uma aula de instrumento tem-se presente que há uma relação muito próxima entre o professor e o aluno, fruto do ensino instrumental individualizado. O fato de o aluno se encontrar sozinho com o professor dentro de uma sala de aula cria uma relação única de proximidade que se pretende que seja sempre saudável e de confiança. Porém, durante muito tempo, nem sempre foi desta forma. As correntes pedagógicas de ensino variaram e evoluíram muito ao longo do último século. Durante muito tempo não se teve em consideração as características próprias de cada aluno nem havia em muitos casos a preocupação por parte dos professores de se ajustar às necessidades específicas de cada um. O professor era o mestre, e tinha como princípio explicar (ou não) as coisas apenas uma vez e sempre da mesma forma independentemente do aluno ao qual a informação se destinava. Aconteceu, por várias vezes durante o meu percurso académico, o professor ouvir determinado estudo ou obra musical e apenas referir que a obra em questão não estava devidamente estudada ou corretamente interpretada, sem referir estratégias para melhorar o desempenho da *performance*.

A partir de meados do século XX, realizaram-se muitos estudos psicológicos que foram determinantes para uma correção da postura dos professores perante aquilo que era e o que deveria ser uma aula de instrumento. Começou-se a ter mais atenção às necessidades próprias de cada aluno e a interagir de acordo com essas necessidades, muito embora ainda haja casos de professores que persistem em responsabilizar totalmente o aluno pelo seu fraco desenvolvimento e empenho. Uma das melhores estratégias que os professores podem utilizar pesar cuidadosamente o repertório sugerido aos alunos e partir do mesmo tendo objetivos muito claros quanto àquilo que pretendem retirar da obra bem como aquilo que pretendem que os alunos aprendam com determinada obra.

De acordo com a experiência, a larga maioria dos alunos não sabe como começar o estudo de uma obra musical. Tal situação deve-se sobretudo a uma falta de conhecimentos sobre o texto musical no seu geral, falta de aplicação na descodificação do texto musical o que muito prejudica uma primeira abordagem da obra e aumenta exponencialmente as dificuldades na realização da mesma tornando a evolução do estudo da obra consideravelmente mais lenta. Outro problema é a falta de atenção que os alunos têm em aplicar logo desde o início uma dedilhação apropriada à correta interpretação da obra.

Esta situação que se verifica num elevado número de casos, também prejudica uma procura correta de uma boa qualidade de som aliada à circunstância que, em regra, os alunos não têm noção de como a obra "soa" ou deveria "soar".

Não existe apenas uma forma de abordar o estudo de uma obra. Podemos partir da notação, do ritmo, da dedilhação, ou podemos partir de um pressuposto exterior como por exemplo ouvir uma gravação antes de iniciar o estudo da obra. Qualquer uma destas possibilidades comporta vantagens e desvantagens. A partir da notação, das dedilhações e de aspetos técnicos em geral, transforma-se a obra musical numa espécie de "estudo" e não numa real obra musical. Abordar a obra através de canais exteriores como gravações implica que o aluno (ou o intérprete) irá ter uma perspetiva pré-concebida da obra não trazendo nada de novo à interpretação da mesma.

Então, como proceder? Defendo que o tipo de abordagem da obra por parte dos alunos depende de várias condicionantes, nomeadamente os objetivos propostos do tipo de ensino que frequentam e do tempo útil disponível. Poderá parecer redutor, porém estas variantes condicionam de forma incontornável o resultado final. Com efeito, o objetivo do estudo a música numa Escola Profissional e num Conservatório é o mesmo. Mas, com uma disparidade na carga letiva entre as Escolas Profissionais e os Conservatório, e, dentro destes, a diferença entre a carga horária do regime integrado e do regime articulado, vai condicionar logo à partida a forma como se vai abordar a obra. Com efeito, se um professor e um aluno têm duas ou mais aulas de instrumento por semana enquanto que no regime articulado só se dispõem de 45 minutos semanais, a abordagem da obra não pode em circunstância nenhuma ser igual, agravando-se à medida que o nível de ensino é mais alto e consequentemente, o nível de exigência, maior.

Devido ao tempo útil de aula disponível no regime articulado a abordagem deve, do meu ponto de vista, ser a mais rápida e a mais imediata possível. Logo, embora não concorde à partida com o uso de gravações, sou forçado a admitir que é uma forma mais imediata de aproximar a obra musical proposta e garantir um desenvolvimento mais rápido por parte do aluno. Partir da componente técnica (dedilhação, som, arco), permite também um maior e mais imediato desempenho e domínio por parte do aluno. Independentemente do caminho que se escolha para atingir toda a profundidade e extensão da obra musical, há que fazer antecipadamente um planeamento por etapas das questões que se pretende trabalhar tendo como objetivo um plano de estudo. Há que se depreender que o aluno possui ferramentas musicais e técnicas bem como autonomia suficientes para poder desenvolver o plano de estudo de forma



autónoma ainda que sempre sob a supervisão do professor. O aluno deve em primeiro lugar planejar exercícios preparatórios para fazer face a eventuais dificuldades técnicas da obra (golpes de arco, dedilhações, escalas, exercícios de afinação, etc.); assegura-se que esses exercícios (autopropostos ou não) são corretamente desenvolvidos com eficácia; observar, criticar e avaliar o seu desempenho e, se necessário, saber alterar ou adaptar os exercícios propostos caso considere que os mesmos não surtem o efeito desejado. Trata-se também de preparar a mente para os objetivos que se propõem ao interpretar determinada obra bem como preparar devidamente a musculatura corporal para um correto desempenho musical.

No caso do contrabaixo poder-se-á tomar como exemplo as constantes mudanças de posição (dependendo da exigência técnica da obra) bem como as diferentes formas de usar o arco que a partitura implica. Logo, a musculatura tanto do braço esquerdo como do braço direito terão de estar devidamente capacitadas a desempenhar tudo aquilo que em termos técnicos a obra musical requer e o aluno deseja alcançar o mais rapidamente possível e com o maior grau de sucesso. Deve-se ter em consideração o tempo despendido em cada uma destas etapas de forma a rentabilizar o melhor possível todos os passos que o aluno decidiu incluir na sua estratégia para não sobrecarregar umas em detrimento de outras e dessa forma tornar o trabalho a que se propôs, contraproducente.



## **CAPITULO 13**

### **Sugestão de plano de aula**

De acordo com os pressupostos no capítulo anterior interessa pois debruçarmo-nos sobre o processo de aprendizagem de conteúdos específicos para um determinado nível de ensino tendo como objetivo a interpretação de uma obra ou excerto de obra, limitado num espaço temporal. Para tal, selecionou-se o 4º grau do curso básico do ensino especializado da música para o instrumento – contrabaixo. De acordo com os programas em vigor, delimitou-se como período temporal um trimestre, uma vez que, de acordo com as regras estipuladas para o tipo e nível de ensino em questão, os alunos têm de apresentar uma prova prática no fim de cada período ou trimestre.

No nível de ensino supramencionado cada aluno(a) tem de apresentar para a prova prática uma escala menor e a sua relativa menor com os respetivos arpejos, além de um estudo e uma peça, ou, em alternativa, um estudo e um andamento de uma sonata ou de um concerto. Considerando que o aluno(a) corresponde em termos técnicos ao que se espera para este nível de ensino estipulou-se como objetivo final a interpretação do 2º andamento da sonata em Mi menor de António Vivaldi (1678 – 1741).

A escolha desta sonata e deste andamento em particular deve-se em primeiro lugar ao facto da estética barroca ser a mais adequada para a introdução deste tipo de repertório no processo de aprendizagem do aluno uma vez que contempla um nível de dificuldade técnica médio, tem uma extensão razoável, o que não irá cansar demasiado o aluno(a), é graficamente acessível e a nível formal está dividida em duas partes (como é característica das sonatas italianas deste período). Além disso, contém o tema em modo menor, na sua relativa maior e usa ainda o processo de repetições sequenciais tão comum ao estilo barroco, o que facilita a interiorização das posições da mão esquerda de forma progressiva e intuitiva.

Em termos de dificuldade técnica do domínio do arco pretende-se que o aluno aprenda a usar pouca quantidade de arco nas passagens mais rápidas em semicolcheias aproveitando para trabalhar o contacto do arco com a corda.

Não estão excluídas as retomas de arco, bem como a correta utilização das zonas do mesmo mais adequadas e confortáveis para a plena realização das passagens técnicas eventualmente mais complexas. Apesar de se ter decidido que estes seriam os objetivos prioritários, não se pode excluir todas as questões interpretativas de dinâmica, agógica e frase

musical inerentes a qualquer tipo de repertório musical. Para além do descrito anteriormente pretende-se ainda que o aluno(a) seja capaz de interpretar corretamente este andamento de sonata tendo em atenção o acompanhamento do piano, estimulando o ouvido e a capacidade de tocar em conjunto tendo em atenção detalhes como antecedente/consequente, introdução, compassos de espera, análise harmónica e afinação.

Se se tiver em conta que o objetivo último do primeiro trimestre é a realização do andamento da sonata de Vivaldi em questão, há que ter o cuidado de preparar todo o caminho para que o aluno(a) disponha de todas as ferramentas necessárias para o correto estudo da obra selecionada e que disponha da maior autonomia possível para montar o repertório sugerido da forma mais intuitiva possível.

Assim, considera-se que a preparação da obra, e de acordo com os programas estipulados que não se podem alterar, deve começar pelo estudo das escalas sobre a qual está escrita a sonata.

O aluno(a) deverá então começar por preparar as escalas de Sol Maior e de Mi menor harmónica (se possível em duas oitavas ainda que não obrigatório) e os respetivos arpejos. A escolha da escala menor harmónica deve-se ao facto de ser mais acessível na medida em que tem a mesma construção no sentido ascendente e descendente o que não acontece com a escala menor melódica. Além do mais a escala menor melódica implicaria (neste caso) mais mudanças de posição do que o necessário o que não é o que se pretende neste ponto do estudo.

Aqui seguir-se-á um caminho de dificuldade crescente; o aluno(a) preparará as duas escalas:

- ❖ utilizando um arco inteiro para cada nota
- ❖ tocando duas vezes cada nota em meio arco (colcheias)
- ❖ tocando três vezes cada nota em meio arco (em subdivisão ternária)
- ❖ tocando quatro vezes cada nota em 1/3 do arco (semicolcheias)

Após estes exercícios ainda existe um grande número de variantes de arco que podem ser úteis como a utilização de vários ritmos (colcheia/duas semicolcheias e o seu inverso), ritmos pontuados (semínima pontuada/colcheia, colcheia pontuada/semicolcheia e o seu inverso, etc.). O aluno(a) deve ainda praticar estes exercícios em várias zonas do arco, nomeadamente no talão, no meio e na ponta do arco. Estes exercícios devem ser aplicados também ao arpejo sendo que

estes ainda devem ser realizados com ligaduras (duas notas em cada arco, três notas em cada arco e quatro notas em cada arco), não se aplicando neste caso o exercício em várias zonas do arco por não ser tecnicamente possível nem aquilo que se pretende com as ligaduras.

Após o correto estudo das escalas propostas por estarem diretamente relacionadas com a sonata em questão, passar-se-á aos estudos. Por definição, aquilo que se designa por estudo ou estudos (se for um conjunto, uma coletânea) são exercícios de elevada dificuldade técnica (se forem estudos mais orientados para determinado ou determinados aspetos técnicos) ou elevada dificuldade melódica (se forem estudos escritos com o objetivo do estudo do som, controle do arco na sua vertente mais melódica, vibrato, expressividade, etc.)

A palavra “estudo” resume em si mesmo a utilidade e a natureza preparatória da sua aplicação. Não se estudam os “estudos” apenas porque são obrigatórios, “bonitos” ou musicalmente interessantes. Muito correntemente muitos professores dão determinados “estudos” aos alunos sem terem em consideração qual o objetivo específico que se pretende atingir com este ou aquele “estudo”.

A atribuição de um “estudo” deve sempre ter em conta o objetivo para o qual o mesmo serve e as necessidades específicas do aluno(a). Pretende-se, do nosso ponto de vista, que o aluno trabalhe e/ou supere eventuais dificuldades que possa apresentar. Não se deve dar “estudos” aos alunos apenas porque são “interessantes” ou de baixa dificuldade e que o aluno de forma mais rápida e imediata conseguirá realizar mas sim porque o “estudo” apresenta dificuldades técnicas e/ou melódicas que o aluno (a) necessita de trabalhar e resolver porque ainda não possui as ferramentas necessárias para dominar corretamente determinado tipo de dificuldades.

Os métodos e estudos para contrabaixo existentes e devidamente editados são escassos e não têm em consideração a faixa etária dos alunos que frequentam o ciclo de estudos do ensino básico especializado da música. Este é um dos (sérios) problemas com que os professores de debatem no dia a dia. O que está assinalado nos programas oficiais em vigor, reporta-se a uma outra época em que o instrumento era objeto de uma procura muito menor e em que os alunos (as) começavam o estudo deste instrumento numa faixa etária mais alta, com capacidades motoras e físicas consideravelmente mais desenvolvidas. Deste ponto de vista, os estudos e “métodos” propostos estavam plenamente de acordo com a realidade vivenciada nessa época. Com a criação do ensino articulado da música e a enorme expansão do estudo da mesma as faixas etárias diminuíram drasticamente o que levou a que os alunos (as) não tenham a

possibilidade mais imediata de dominar o repertório proposto para os vários graus de ensino (sobretudo os primeiros) tanto pela preparação física (tamanho da mão) como pelos conhecimentos necessários para a descodificação das partituras que apresentam graficamente um nível de dificuldade bastante alto para estas idades não só devido à exigência técnica como à forma como as mesmas estão descritas.

Este é um problema que é necessário contornar de forma contínua até à criação de um livro ou método de contrabaixo que permita ultrapassar esta dificuldade e adequar os conteúdos de forma devidamente enquadrada e estruturada tendo em atenção não só os programas em vigor mas sobretudo a faixa etária dos alunos (as) e o seu desenvolvimento psico-motor.

Partindo do princípio que o aluno(a) possui as capacidades psico-motoras necessárias, propomos como estudos:

#### ❖ Josef Emanuel Storch

32 estudos para contrabaixo, volume I, n.ºs 7 e 22

O estudo n.º 7 possui as figuras rítmicas que constam ao longo do 2.º andamento da sonata de Vivaldi proposta, mas mais importante, contem as articulações necessárias à correta interpretação da mesma, nomeadamente o *détaché*, colcheia/duas semicolcheias no mesmo arco mas separadas e escalas ascendentes e descendentes percorrendo as posições necessárias que se irá encontrar ao longo do andamento da sonata.

O estudo n.º 22 além de possuir as características acima mencionadas, engloba ainda o esquema de duas semicolcheias ligadas (logo, no mesmo arco) com mudanças de corda, tal como se verifica nos compassos 11 a 14 da página 3 da obra de Vivaldi. Parece-nos que, deste ponto de vista, estes dois estudos poderão preparar o aluno(a) de forma eficaz e completa para a correta interpretação da obra em questão, que é o objetivo último do trabalho em questão. No entanto há que salientar o seguinte: seria ideal se os estudos estivessem escritos na tonalidade do andamento da sonata (Mi menor). Se tal se verificasse, o aluno(a) poderia trabalhar exatamente as mudanças de posição necessárias tanto no aspeto técnico da mudança em si como no consequente trabalho de afinação que lhe é inerente e indissociável. No entanto, devido aos escassos materiais de nível médio que existem para contrabaixo, tal situação é bastante difícil de se verificar. Optou-se assim, por escolher dois estudos, um no modo menor (Lá menor) e outro em modo maior (Sol

maior), uma vez que a sonata apresenta a tonalidade base de Mi menor e a sua relativa maior, Sol maior.

O aluno(a) conseguirá assim fazer um estudo muito aproximado das posições e tonalidades em questão, além de lhe proporcionar a resistência física e muscular necessária devido à exigência técnica dos estudos propostos e da sua elevada extensão.

De acordo com os programas em vigor e com o período temporal estipulado, o percurso descrito até se chegar à sonata de Vivaldi parece-me devidamente adequado, tanto do ponto de vista musical como, e sobretudo, do ponto de vista técnico. Insisto com particular ênfase no estudo e desenvolvimento das escalas propostas da forma anteriormente indicada. A descrição de todo este percurso assenta numa lógica progressiva em que o estudo das escalas vai preparar o estudo dos estudos e estes, por sua vez, preparam a mão e o arco para o estágio seguinte, o estudo do andamento da sonata.

Obviamente não se discute nem se invalida outro tipo de abordagem que pretenda atingir os mesmos objetivos. No entanto parece-me ser este um bom percurso ou pelo menos aquilo que poderia e deveria ser o percurso ideal para atingir os objetivos propostos de forma coerente, intuitiva e eficaz.





## **CAPITULO 14**

### **Considerações finais**

Ao descrever detalhadamente um percurso profissional importa destacar em primeiro lugar as experiências mostraram ser as mais relevantes e que contribuíram de forma mais profunda e duradoura para esse percurso.

A elaboração do presente relatório teve como objetivo primordial descrever situações, problemáticas, decisões e pontos de viragem que em algum momento foram determinantes para esse mesmo percurso. A profissão docente é um processo que ocupa toda a duração da atividade profissional, salientando pontos essenciais: a formação básica, a formação contínua e a formação especializada. No entanto, nenhum destes pontos existe e interage de forma isolada, sendo que a interdependência entre eles é essencial para o bom desempenho da docência. Ser professor pressupõe um processo de evolução contínuo baseado fundamentalmente na experiência e resulta em larga medida da forma como os professores desenvolvem os seus conhecimentos e da constante adaptação de conceitos adquiridos e do grau de autonomia que possuem e desenvolvem ao longo da carreira.

Desta forma tentou-se demonstrar que o desenvolvimento enquanto professor dependeu de vários aspetos e condicionantes contextuais próprios da época em que os mesmos se deram e indissociáveis das consequências que essas condicionantes provocaram, revelando que o professor é também o reflexo dos alunos, da escola e de toda a comunidade escolar no seu geral e que em função destes pressupostos o mesmo deve-se adaptar a um sem número de variáveis, adequar-se em função delas e procurar a todo o momento aquilo que pode enriquecê-lo enquanto profissional.

Tudo é suscetível de contribuir para uma aprendizagem que em algum momento irá adquirir grande relevância em situações vindouras. Acresce que a profissão docente na área musical está dependente de múltiplas especificidades que num primeiro momento nem sempre é fácil entender ou aceitar. O ensino da música, sobretudo na sua vertente artística e vocacional, está povoado de um sem número de microcosmos em que o professor, além da sua formação oficial e académica, possui outros conhecimentos igualmente úteis e válidos para o desempenho e enriquecimento de componentes pedagógicas não exclusivamente dependentes da sua formação académica. Ao longo deste relatório descreveram-se situações suscetíveis de serem relevantes pela sua ligação, direta ou indireta, ao percurso profissional, quer pela sua importância

ao nível da experiência pessoal, sem descrever exaustivamente todos os aspetos, destacando alguns pela sua importância em termos de problemáticas vividas e eventuais soluções propostas bem como pela importância atribuída a essas vivências. Salientam-se algumas problemáticas específicas tais como a estrutura dos conteúdos programáticos em vigor, a pertinência dos mesmos face às técnicas pedagógicas atualmente utilizadas e a motivação dos alunos como ferramenta imprescindível para o desenvolvimento de competências na aprendizagem da música. Estas, mereceram uma profunda reflexão apontando eventuais soluções para essas mesmas problemáticas, com base nos conhecimentos e experiências previamente adquiridas.

O domínio da *performance* para um professor de instrumento reveste-se da maior importância na medida em que só assim se conseguirá transmitir aos alunos, de forma concreta e assertiva, questões de domínio técnico (articulações, dedilhações, técnicas de leitura, prática de conjunto, etc.) e interpretativo (sonoridade, recursos tímbricos, exploração do mais variado repertório de vários estilos e épocas, etc.). A prática da *performance* é, sem dúvida, parte integrante e indispensável para um professor de instrumento. O contato com outros profissionais (maestros, instrumentistas, compositores, musicólogos, entre outros) e com outras realidades culturais através do intercâmbio com outros países, é fundamental no desenvolvimento da arte performativa que se revela intrinsecamente ligada ao ensino.

Enquanto que o mundo musical e académico aguarda por um estudo profundo sobre o desenvolvimento e importância do contrabaixo em Portugal que ainda se encontra por realizar, enquadrou-se também a evolução e o estudo do contrabaixo em Portugal através da perspetiva histórica e da análise documental disponível, demonstrando a sua importância e contributo para o panorama pedagógico e musical português.

Recomenda-se que haja uma cuidadosa análise de cada aluno com a finalidade de explorar as características psicológicas do mesmo para determinar qual o melhor tipo de abordagem no contacto com o instrumento bem como uma cuidadosa e criteriosa escolha no repertório a trabalhar, dentro do que se encontra legalmente estipulado, na medida em que este deve corresponder integralmente às necessidades específicas de cada aluno. Além disso torna-se necessária e imperativa uma aturada revisão aos conteúdos programáticos em vigor com a finalidade de os ajustar às realidades pedagógicas atuais bem como à organização da carga horária estipulada para as escolas vocacionais.

## NOTAS

<sup>1</sup> A elaboração do presente relatório encontra-se devidamente enquadrada pelo despacho RT 38/2011, onde se encontram especificadas as normas que permitem o acesso ao grau de mestre através do acordo estabelecido entre as Universidades de Portugal e Instituições de Ensino Superior e o Ministério da Educação, Tecnologia e Ensino Superior, para os detentores de diplomas anteriores à criação e desenvolvimento do Processo de Bolonha e que sejam portadores de um mínimo de 5 anos de serviço.

“3. Os diplomados que tenham terminado as suas licenciaturas ao abrigo do sistema de graus anterior ao lançamento do Processo de Bolonha e que tenham mais de 5 anos de experiência profissional relevante, poderão obter o grau de mestre inscrevendo-se num ciclo de estudos conducente ao grau de mestre na especialidade, solicitando a creditação da formação adquirida na respetiva licenciatura e apresentando, em alternativa à dissertação, um relatório detalhado sobre a sua atividade profissional, objeto de prova pública que incluirá a discussão das experiências e competências adquiridas;”.

<sup>2</sup> Portaria nº243 - B/2012 de 13 de Agosto.

<sup>3</sup> Romeu Ferreira Beato, *Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico, 2012, pag.12.*

<sup>4</sup> Adam Carse, *The orchestra in the 18th century*, Cambridge, 1950, pag. 29: “*We are sometimes given only the figure for cellos and double-basses, and are left to guess in what proportion each of these instruments were employed*”.

<sup>5</sup> Dissertation from Joseph Scherpereel/Fundação Gulbenkian: A orquestra e os instrumentistas da Real Câmara de Lisboa de 1764 a 1834, pág. 58.

<sup>6</sup> Marques, O. (1986). *História de Portugal*. Vol. III. Palas Editores.

<sup>7</sup> Alegria, José Augusto, *O Colégio dos Moços do Coro da Sé de Évora*, Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

<sup>8</sup> Mazza, J. (1944/45). *Dicionário dos músicos portugueses*, Vol. VII, pág. 556-558.

<sup>9</sup> Mazza, J. (1944/45). *Dicionário Biográfico de Músicos Portugueses* Dicionário dos músicos portugueses, Vol. I, pág. 556, Vol. II, pág. 450.

<sup>10</sup> Mazza, J. (1944/45). *Dicionário Biográfico de Músicos Portugueses* Dicionário dos músicos portugueses, Vol. II, pág. 295-297.

<sup>11</sup> ISB Winter 1985 in search of Bottesini part. III, Thomas Martin.



## BIBLIOGRAFIA

- Alegria, J. (1997). *O Colégio dos Moços do Coro da Sé de Évora*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. Portugal.
- Branco, J. (1995). *História da Música Portuguesa - publicações Europa-América*. 3ª Edição. Lisboa. Portugal.
- Brito, M.; Cymbron, L. (1992). *História da Música Portuguesa*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Castro, P.; Nery, R. (1991). *História da Música*. Imprensa Nacional Casa da Moeda. Lisboa.
- Grout, D.; Palisca, C. (1994). *História da Musica Ocidental* (1.º Edição). Lisboa: Gradiva.
- Marques, O. (1986). *História de Portugal*. Vol. III. Lisboa. Palas Editores.
- Nery, R. (1980). *Para a história do barroco português*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Pinho, E. (1997). *Santa Cruz de Coimbra, Centro de Atividade Musical nos séculos XVI e XVII*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. Portugal.